

**CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS QUE
ASISTEN AL CONTEXTO DE APOYO SOCIAL CULTIBA, EN LA CIUDAD DE
BOGOTÁ, D.C.**

Vicky Xiomara Donoso García

Paula Andrea Espitia Yepes

María Paula Rodríguez Aranguren

Aida Milena Cabrera Lozano

Directora

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

2018

AGRADECIMIENTOS

Dios gestó un proyecto inmenso de aprendizajes que fui construyendo al lado de otros, aquellos a quienes les doy las gracias. Mi familia: Victoria, Sebastián, Catalina y Leonardo, sembró constantemente en mi posibilidades para atravesar las heterogeneidades de la vida; además de ellos, no puedo dejar de lado la otra parte de mí clan, Juan, quien siempre dispuso de sus sentidos para abrazar las innumerables versiones que iban surgiendo de mí. Amigos, colegas de la IPS y todos aquellos que me obsequiaron su tiempo para entretener visiones nuevas; en especial Hazel y Daniela, co-autoras de esta y otras historias más. Docentes que compusieron conjuntamente nuevos panoramas sobre la complejidad; especialmente Juan Fonseca, co-constructor de una postura irreverente en mi labor psicológica y quien a su paso, me incentivo a amar como verbo, seguido siempre de una acción. Para todos ustedes, estas son también sus letras.

Xiomara Donoso García.

Hoy, redactando estas líneas me lleno de entusiasmo al mirar atrás y reconocer a cada una de las personas que me acompañaron mientras hacía este sueño realidad, en primer lugar a Dios, por hacer todo esto posible, a mis padres Alfonso y Gladys, quienes con su esfuerzo y apoyo me hicieron la mujer que soy, a mi hermosa hija Ainara quien ha sido mi más grande inspiración y a mi esposo Michael quien con su amor y paciencia estuvo a mi lado para culminar con uno de los muchos pasos que daremos juntos, infinitas gracias; a mi hermano William y a mi amiga María Paula, por su apoyo y guía cuando lo necesité, a Juanita Charria, por inspirarme a amar mi profesión y enseñarme en el camino que he recorrido, mi más sincero agradecimiento; son todos ustedes merecedores de este pequeño homenaje.

Paula Andrea Espitia Yepes.

Estando a un paso de culminar el camino que elegí recorrer, agradezco a Dios por permitirme aprender en cada paso y por mostrarme lo que espera que sea como profesional y como persona. A mi familia,

Darío, Nancy, Camilo, Catalina, Laura, Sebastián y Mónica, les agradezco el apoyo incondicional y les dedico estas líneas, pues sólo ustedes saben el esfuerzo que hay en cada una de ellas. Agradezco también a John, quien me regaló de su tiempo y amor para culminar este recorrido. A mis amigas María Carvajal, Natalia Suárez, Salomé Gaitán y Paula Espitia, por sus mensajes de ánimo y enseñanza. Y finalmente a Ximena Lozano, quién me acompañó en el desarrollo de una visión crítica y social. Estaré eternamente agradecida.

María Paula Rodríguez Aranguren.

Como grupo, agradecemos a la docente Aida Milena Cabrera Lozano por acompañarnos, apoyarnos y guiarnos en el desarrollo de este trabajo, especialmente por creer en nuestras capacidades. Manifestamos también nuestro gran agradecimiento a CULTIBA y en su nombre al director Giovanni Ariza, a la líder Jeimy Carrillo, a cada una de las familias que se aventuraron a participar en este ejercicio y principalmente a los niños/as quienes compartieron sus historias y con quienes aprendimos nuevos modos de ser en la niñez y posterior vida adulta.

Xiomara, Paula y María Paula.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
1. PROBLEMATIZACIÓN.....	8
1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Justificación.....	12
2. OBJETIVOS.....	14
2.1 Objetivo general.....	14
2.2 Objetivos específicos.....	14
3. MARCO REFERENCIAL.....	14
3.1 Marco paradigmático.....	14
3.1.1 Pensamiento complejo.....	14
3.1.2 Paradigma sistémico.....	16
3.2 Marco epistemológico.....	17
3.2.1 Construccinismo social.....	17
3.2.2 Cibernética de segundo orden.....	21
3.2.3 Ontología del lenguaje.....	22
3.3 Marco disciplinar.....	24
3.3.1 Construcción narrativa de la identidad en niños/as.....	25
3.3.2 Relación niño/a-contextos.....	30
3.3.3 Prácticas de poder.....	33
3.4 Marco interdisciplinar.....	37
3.4.1 Construcción narrativa de la identidad en niños/as.....	37
3.4.1.1 Abordaje educativo en conversación con otras disciplinas sobre la identidad narrativa.....	37
3.4.1.2 Abordaje filosófico y antropológico sobre la mismidad y otredad en la construcción narrativa de la identidad.....	39
3.4.2 Relación niño/a-contextos.....	40

3.4.2.1 Abordaje educativo sobre la triada familia, escuela y barrio.....	40
3.4.3 Prácticas de poder.....	41
3.4.3.1 Abordaje sociológico sobre Invisibilización de la niñez.....	41
3.4.3.2 Abordaje sociológico de la violencia simbólica.....	43
3.5 Marco legal.....	44
3.6 Marco institucional.....	47
3.7 Antecedentes investigativos.....	49
4. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	53
5. MÉTODO.....	55
5.1 Generalidades de la investigación cualitativa.....	55
5.2 Tipo de estudio-etnografía performativa.....	55
5.3 Participantes.....	57
5.4 Estrategias y técnicas.....	62
5.4.1 Fichas analíticas.....	62
5.4.2 Observación participante.....	62
5.4.3 Narrativa conversacional.....	63
5.4.4 Entrevista etnográfica.....	64
5.4.5 Grupos focales.....	64
5.4.6 Intervención narrativa.....	65
5.5 Análisis categorial.....	67
5.5.1 Codificación.....	67
5.5.2 Análisis de contenido-por categorías.....	68
5.6 Sistema conceptual.....	69
5.6.1 Categoría medular construcción narrativa de la identidad en niños/as.....	69
5.6.2 Categoría relación niño/a-contextos.....	69
5.6.3 Categoría prácticas de poder.....	70
5.6.3.1 Subcategoría discursos dominantes.....	70

5.6.3.2 Subcategoría violencia simbólica.....	70
5.6.4 Categoría emergente-relatos extraordinarios.....	71
5.7 Procedimiento: fases de la investigación.....	72
5.7.1 Fase de definición del fenómeno y conceptualización.....	72
5.7.2 Fase de metodología.....	73
5.7.3 Fase de aplicación.....	73
5.7.4 Fase de construcción de resultados y discusión.....	74
5.7.5 Fase de devolución de resultados.....	74
5.8 Instrumentos y recursos.....	74
5.8.1 Grabaciones en audio.....	74
5.8.2 Matriz de transcripción.....	75
5.8.3 Matriz de análisis.....	76
6.RESULTADOS.....	77
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	85
7.1 Categoría construcción narrativa de la identidad en niños/as.....	86
7.2 Categoría relación niño/a-contextos.....	105
7.3 Categoría prácticas de poder.....	116
7.4 Categoría relatos extraordinarios.....	131
7.5 Categoría integradora.....	136
8. CONCLUSIONES.....	138
9. APORTES.....	140
9.1 Aportes a la disciplina.....	140
9.2 Aportes a la línea de investigación.....	141
9.3 Aportes a los actores participantes.....	142
9.4 Aportes y recomendaciones a la institución.....	143
9.5 Aportes a las investigadoras.....	144
10. LIMITACIONES.....	145

11. SUGERENCIAS A PRÓXIMAS INVESTIGACIONES.....	145
---	-----

REFERENCIAS.....	147
------------------	-----

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Clasificación de niños/as participantes.....</i>	<i>59</i>
--	-----------

<i>Tabla 2. Clasificación de investigadoras, líderes y representantes de familia.....</i>	<i>60</i>
---	-----------

<i>Tabla 3. Focos de análisis.....</i>	<i>68</i>
--	-----------

<i>Tabla 4. Matriz de transcripción.....</i>	<i>75</i>
--	-----------

<i>Tabla 5. Matriz de análisis.....</i>	<i>75</i>
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Codificación de relatos.....</i>	<i>86</i>
---	-----------

ANEXOS.....	154
-------------	-----

<i>Anexo 1. Fichas de análisis de los antecedentes.....</i>	<i>154</i>
---	------------

<i>Anexo 2. Matriz de análisis.....</i>	<i>154</i>
---	------------

<i>Anexo 3. Formatos de aplicación.....</i>	<i>155</i>
---	------------

<i>Anexo 4. Acta de observación.....</i>	<i>171</i>
--	------------

<i>Anexo 5. Evidencia jornada de familiarización.....</i>	<i>172</i>
---	------------

<i>Anexo 6. Evidencia E2M Y E2T.....</i>	<i>185</i>
--	------------

<i>Anexo 7. Evidencia E3M y E3T.....</i>	<i>198</i>
--	------------

<i>Anexo 8. Matriz de transcripción.....</i>	<i>213</i>
--	------------

<i>Anexo 9. Evidencia entrega de resultados.....</i>	<i>213</i>
--	------------

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito comprender y visibilizar la construcción narrativa de la identidad que establecen niños y niñas, alrededor de las distintas prácticas de poder que se comparten en sus espacios de interacción, específicamente en medio del contexto de apoyo social, CULTIBA. Teóricamente la investigación se encuentra soportada por un marco paradigmático desde el pensamiento complejo y sistémico y un marco epistemológico por medio del construccionismo social, cibernética de segundo orden y ontología del lenguaje; en consecuencia, el método empleado fue la investigación cualitativa de segundo orden, por medio de la etnografía performativa con estrategias como observación participante, entrevista etnográfica, grupos focales y narrativas conversacionales, desde las cuales se retoman las voces de los niños/as como principales actores, de sus representantes de familia y de la persona líder del programa, quienes brindaron información acerca de las dinámicas relacionales dadas en el contexto de la familia, la escuela y la Ludoteca.

Es por esto, que a partir de un análisis de contenido se establecen categorías que dan respuesta a los objetivos, las cuales permitieron visibilizar discursos dominantes sobre el ser y las relaciones, así como formas de violencia simbólica que fueron retomadas al ser vías de la invisibilización de las voces de los participantes. Además de dicha comprensión sobre el poder mantenido, se rescataron relatos extraordinarios que hacen alusión a cuestionamientos por parte de los niños/as sobre las prácticas sociales mantenidas en sus contextos de interacción y sobre algunos aspectos acerca de su identidad.

Palabras claves: narrativa identitaria, prácticas de poder, relación niño/a-contextos, relatos extraordinarios, institución de apoyo social.

ABSTRACT

The purpose of the research was to understand and visualize the narrative construction of the identity established by children, around the different power practices that are shared in their spaces of interaction, specifically in the midst of the context of Social support, CULTIBA. Theoretically research is supported by a paradigmatic framework from complex thinking and systemic and an epistemological framework through social constructionism, second order cybernetics and language ontology, in consequence, the method used was qualitative research of second order, by means of performative ethnography with strategies like narratives, from which the voices of the children are retaken as principal actors, of their representatives of family and of the person leader of participant observation, ethnographic interview, focal groups and conversational the program, who provided information about the relational dynamics given in the context of the family, the school and the Ludoteka.

This is why, from a content analysis, categories are established that respond to the objectives, which allowed to visualize dominant discourses about being and relationships, as well as forms of symbolic violence that were taken back as they were ways of invisibility of the voices of the participants. In addition to this understanding of the power maintained, extraordinary stories that allude to questions on the part of the children about the social practices maintained in their interaction contexts and about some aspects about their identity were rescued.

Key words: Identity narrative, power practices, relationship child-contexts, extraordinary accounts, institution of social support.

1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Al estar inmersos en un contexto social, los seres humanos desde sus primeras etapas se encuentran permeados por prácticas lingüísticas y escenarios relacionales que hacen posible la significación de múltiples experiencias; en este sentido, a partir de las autonarrativas se hace comprensible el proceso de identidad, ya que se encuentra en continuo diálogo con las diversas ideologías, prácticas y emocionalidades que se comparten en comunidad. De esta forma, las autonarraciones no son consideradas como posesiones del individuo, sino que son productos del intercambio social, en el que se instauran culturalmente formas privilegiadas que configuran y moldean al ser humano, a través de vías implícitas como aquellos discursos dominantes que sirven de base para que se relaten múltiples historias sobre la ética, el amor, la rebelión, entre otros significados sobre la vida que permiten o no la construcción de identidades preferidas para el sujeto (Gergen, 1996; White y Epston, 1993; White, 1994; Foucault citado por White, 1994 & Linares, 1994).

Al llegar a comprender que este panorama narrativo en torno a la identidad se encuentra enmarcado por distintas prácticas de poder, se hace inevitable contemplar las transformaciones que han tenido lugar en los discursos sociales que hablan sobre los niños/as, desde los cuales se les ha considerado como seres invisibilizados en sus derechos, hasta sujetos titulares de los mismos, especialmente cuando se les aísla de un proceso participativo que construye relaciones no incluyentes y ocasiona posiciones receptivas en el relato de las primeras historias de vida, aun así, este actual alcance ha generado que sean vistos, criados y educados como personas con una necesidad especial de protección, a quienes se les concede en algunos casos, una condición de inferioridad en contraste con las facultades que evidencian los adultos (Aries, 1993; UNICEF, 1946, 1961, 1982; Martínez, 1996 citados por Álvarez, 2011).

Así mismo, las pautas microsociales que se han configurado alrededor de estos discursos

hegemónicos, precisan continuas demandas para los formadores a nivel social, político, laboral y económico sobre el papel fundamental de la educación/crianza, con el objetivo de cumplir con los derechos estipulados para los niños/as: educación, participación, protección, libertad, intimidad y demás aspectos esenciales. Sin embargo, existen algunos inconvenientes con respecto al cumplimiento de estos estándares, pues a pesar de que se espera que la familia y la escuela los lleven a cabo de forma conjunta, en algunas ocasiones la responsabilidad queda sujeta a juicios en forma de reproches sobre si es adecuada o no la educación que brinda el otro; posiblemente se generan sentimientos de miedo, cansancio e incertidumbre frente a cómo ejercer autoridad o cómo expresarse emocionalmente, entre otros aspectos que pueden limitar el quehacer que exigen las nuevas políticas que abogan por un trato digno de la niñez (García y Guerrero, 2001).

Es por esto, que el estado promueve la creación de instituciones sociales como corporaciones, fundaciones o comedores comunitarios, que a pesar de perseguir el objetivo de garantizar la protección de los derechos del menor, pueden llegar a mantener la discusión entre el sistema familiar y el escolar, al suplir la función de alguno de estos agentes formadores. Es posible que esta situación se presente debido a que las figuras estatales también deben responder a las altas demandas sociales, económicas, administrativas y políticas que en ocasiones podrían ser difíciles de alcanzar, al no encontrar un trabajo de co-responsabilidad entre los sistemas.

Por tanto, es importante expresar estas polémicas entre los sistemas, ya que dichas relaciones descritas podrían comprenderse como formas de dominación que invisibilizan las voces de los niños/as, a través de vías psicológicas indirectas como los discursos dominantes en forma de una posible violencia simbólica. Para comprender mejor en qué consiste este tipo de violencia, Bourdieu (1995, 1997 citado por Calderone, 2004), menciona que se origina a partir de

varias formas del poder y a su vez, se presenta en distintas esferas como el lenguaje, la educación, las clasificaciones sociales y además se perpetúa a través del conocimiento, reconocimiento y desconocimiento de un acto violento por parte de uno o más actores y además se legitima por medio de la complicidad de los participantes.

De tal forma, el lugar hegemónico que ocupan las experiencias y los valores de los agentes educadores privilegian una relación de poder unidireccional, en la cual podría encontrarse mensajes implícitos de subordinación a prácticas y saberes, así, esta conceptualización de la niñez originada desde una perspectiva unívoca, crea una barrera que distancia a los adultos de las perspectivas de los niños/as y organiza controversias, dificultades o simplemente particularidades con respecto a la construcción narrativa de sus identidades. Se entiende entonces, que estos discursos que invisibilizan las voces de los niños/as, los invitan a su vez, a ser reverentes con una posición receptiva que no contempla el hecho de cuestionar las prácticas del medio social, más allá de sólo apropiarse de ellas.

Ahora bien, al concebir la niñez como una construcción social, se entiende que los cambios en la diversidad cultural, la inclinación actual hacia una constitución familiar incierta e individualizada, las realidades económicas creadas por la desigualdad, el nuevo modelo democrático de enseñanza/castigo que fomenta nuevas formas de autoridad y poder, entre otros fenómenos sociales, constituyen una lógica moderna sostenida por negociaciones lingüísticas que invitan a moldear el propio sentido de vida; es decir, que la identidad se convierte en una narración sujeta a varias voces o dicho en otras palabras, una polifonía. Es por esto, que no se puede concebir a los niños/as como receptores pasivos de la cultura, ni tampoco como sujetos individuales ajenos del mundo colectivo, sino que de forma diacrónica y conjunta configuran distintas versiones de sí mismos y constituyen múltiples formas de relaciones que incluyen

poder, al ser parte del complejo entramado social que los superpone como agentes de derechos y deberes (Bourdieu, 1995, 1997, citado por Calderone, 2004; García & Guerrero, 2011; Merino, 2007; White, 1994 & Gergen, 1996).

Frente al panorama nombrado sobre lo que se considera como un problema, son necesarias las reflexiones comprensivas y explicativas de los niños/as, donde sea visible su rol activo como constructores de significados y visiones alternas sobre su propia niñez, en torno a su proceso de identidad en relación con las prácticas de poder establecidas en su medio social, que los co-construye de forma interdependiente; en este sentido, esta investigación plantea a modo de interrogante: ¿cómo se comprende la construcción narrativa de la identidad en niños y niñas alrededor de las distintas prácticas de poder que se establecen en sus contextos de interacción? y ¿cómo a partir de una apuesta narrativa psicológica es posible co-construir relatos cuestionantes frente a las mismas prácticas de poder que pueden llegar a limitar la construcción de identidad, así como a todas las relaciones sociales que la constituyen?

1.2 Justificación

El presente trabajo de grado, está orientado en la línea de investigación “psicología, contextos cotidianos y transformaciones sociales”, puesto que permite visibilizar el proceso de construcción de identidad de niños/as que asisten a una institución de apoyo social y que hacen parte de escenarios como la familia y la escuela, desde los cuales se configuran posibilidades de nuevos significados y relatos de vida permeados por prácticas de poder sostenidas en las interacciones entre sus miembros, reconociendo así, que la intersubjetividad y complejidad misma de los fenómenos humanos hace posible admitir los cambios, las contradicciones, incongruencias y demás asuntos relacionados con la heterogeneidad discursiva de realidades sociales.

Para este fin, se retoma el medio fundamental de la narración, como un eje para comprender el fenómeno de la identidad, desde una apuesta que permite significar las experiencias de vida de todo ser humano. De este modo, desde la disciplina psicológica se pretende visibilizar las prácticas de poder sociales que le dan sentido a los relatos identitarios; desde la antropología, filosofía, sociología y educación, se apoya la misión de construir distintos saberes sobre el fenómeno de investigación, a través de miradas políticas, sociales, entre otras, que buscan nutrir y consolidar visiones alternas con los niños/as, en su propia construcción y participación con otros.

Esta interconexión con otros saberes, conlleva a una concepción de la niñez desde sus múltiples dimensiones humanas; culturalmente se le ha comprendido como un paso de preparación a la adultez, sin embargo, no puede concebirse solamente como una etapa de la vida, sino que son agentes activos que en interacción con el adulto, construyen realidades sociales. Por este motivo, se hace necesario que varios actores sociales, principalmente los niños/as, compartan la forma en que comprenden las relaciones y prácticas discursivas alrededor de la definición de la niñez, con la intención de posibilitar una comprensión más enriquecedora en el proceso de su construcción identitaria.

Dicha reflexión, se sustenta al reconocer las prácticas de poder en las cuales los niños/as están inmersos, bajo posibles condiciones de violencia simbólica, entendidas como la invisibilización de su voz al concebirlos como personas ajenas a la construcción de acuerdos y realidades que invitan a considerarlos como personas subordinadas. Por eso hay un interés en lograr que los niños/as se empoderen a través de la acción de relatar su propia experiencia, de tal forma que identifiquen nuevas posibilidades de narrarse y comprenderse como agentes activos que hacen parte de un gran sistema social al cual le pueden aportar novedosas formas de ver la

vida.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Comprender la construcción narrativa de la identidad que establecen niños y niñas, alrededor de las distintas prácticas de poder que se comparten en sus espacios de interacción, principalmente entre la familia, escuela y el contexto de apoyo social y a su vez, co-construir conjuntamente relatos más flexibles y enriquecedores que cuestionen las posibles limitaciones presentes en dichas prácticas.

2.2 Objetivos específicos

- Comprender el proceso de construcción de la identidad de los niños/as participantes por medio de la narración y significación de su experiencia de vida.
- Visibilizar las prácticas de poder en torno a las dinámicas relacionales de la familia, escuela, Ludoteca y otros contextos que contribuyen a la co-construcción de la identidad de los niños/as.
- Promover relatos que posibiliten narraciones alternas y/o extraordinarias frente al proceso de construcción de identidad.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 Marco paradigmático

3.1.1 Pensamiento complejo

Antes de comprender el paradigma del pensamiento complejo, es necesario retomar el paradigma de la simplicidad. Durante varios años, el ser humano se ha propuesto la búsqueda de orden frente al gran desorden universal, separando lo que está relacionado, unificando lo que es

diverso, develando la simplicidad en la multivariedad, entre otros sustentos que olvidan que “la degradación y el desorden conciernen también a la vida” (Morín, 2005, p.57). Desde allí, Morín (2005) postula que la complejidad permite componer un tejido de acciones, eventos, interacciones, azares y demás fluctuaciones que construyen el mundo. La complejidad recupera la incertidumbre al encontrar una incapacidad de establecer certezas, sostiene que existe una autoorganización en coherencia con la autonomía que demuestran los sistemas, plantea que el desorden y orden se originan mutuamente, defiende la racionalidad en contraposición con la racionalización, entre otros atributos que permiten una mirada solidaria más no completa, pues como es sabido “jamás podremos tener un saber total” (Morín, 2005, p.63). Del mismo modo, “no hay que confundir complejidad y complicación, pues de esta última deviene un entrelazamiento extremo de las inter-retroacciones, siendo este aspecto, uno de los elementos de la complejidad” (Morín, 2005, p. 64).

En este orden, algunos principios que ayudan a comprender el pensamiento complejo son el dialógico, organizacional y hologramático (Morín, 2005):

El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, de este modo, es posible que dos términos antagonistas lleguen a ser complementarios. Se destaca que el fenómeno de la construcción identitaria se constituye también a partir de aquellos elementos que son antagonistas, esa otredad ajena a la mismidad que hace parte de su misma construcción al entender lo que no se es en contraste con lo que sí .

El principio de recursividad organizacional conjuga a las causas y los efectos como productos y productores a su vez, en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor. Por consiguiente, se hace visible en cualquier relación entre los participantes, cómo los adultos reproducen sus discursos según lo que consideran que debería contemplar la

formación de los más pequeños, pero al mismo tiempo, los niños/as como sujetos activos propician a través de la interacción cambios en los mayores, incluso esta etapa previa de desarrollo permite a través del tiempo constituir lo que se esperaría de un adulto; en este sentido, las prácticas de poder que se reproducen en la familia, el colegio, la Ludoteca y demás escenarios que buscan “formar” a los niños /as, terminan siendo moldeados y producidos por los mismos.

El principio hologramático, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo, pues la parte está en el todo y el todo está en la parte. Esto posibilita a las investigadoras, libertad de encontrar a través de los relatos de los niños/as las prácticas de poder que se configuran en su medio, al entender cómo estos reflejan parte de su todo social sin recurrir profundamente a la voz de los demás actores sociales y de la misma manera, sin llegar a comprender que ningún sistema es capaz de auto-explicarse a sí mismo ni de auto-probarse totalmente; partiendo de que las definiciones propias de los participantes son mediadas por incertidumbre, sensación de cambio y probabilidades.

3.1.2 Paradigma sistémico

El mundo inmediato que rodea la vida del ser humano, iniciando por su propio cuerpo se encuentra compuesto por un número alto de sistemas que se relacionan entre sí y a su vez, con otros sistemas más grandes que se relacionan con otros y así en bucle, propiciando plataformas de interacción que pasan al nivel físico y que funcionan de una manera parecida, pues como lo afirma Ludwig Von Bertalanffy (1981, p.47, citado por Martínez, 2011, p.4), "desde el átomo hasta la galaxia vivimos en un mundo de sistemas". Es el nivel físico o social, el de mayor interés en la investigación, en tanto que cada contexto mencionado es un sistema con características propias que incluyen dinámicas de relación especiales, pues son necesarios

componentes como experiencias, historias de vida, problemáticas o discursos de poder para establecer una manera propia de comunicarse y enfrentar cualquier problema que la vida proponga.

En este sentido, Bertalanffy (1973, citado por Ramírez, 1999) considera una serie de principios organizadores para comprender a un sistema: Totalidad, no sumatividad, circularidad, equicausalidad y equifinalidad. De esta manera, el sistema es visto como un conjunto de elementos interrelacionados que trabajan con un mismo fin y no simplemente una yuxtaposición de elementos al azar, en donde el todo es más que la suma de las partes; así como también la parte afecta al todo y el todo afecta a la parte. En este orden, los fenómenos que ocurren en él, se pueden explicar y comprender de distintas maneras: una causa hacia distintos fines o un fin hacia diferentes causas.

De esta manera, el paradigma sistémico refleja en las construcciones narrativas que se dan en relación con las dinámicas de poder, que son un sistema del ámbito social y que se valen de otros sistemas como la familia, la escuela, el barrio, entre otros, para aportar una amplia gama de posibilidades en el desarrollo de la identidad en los niños que lo conforman. Los sistemas en los que está inmerso el niño/a, establecen una relación principal en términos de aportes al desarrollo y educación, en tanto que son plataformas que tienen de por medio relaciones, que según Martínez (2011, p.5) son “[...] una entidad emergente, nueva: algo así como el buen sabor de un plato debido a sus múltiples ingredientes y condimentos”, es decir, cada sistema es una receta única que al combinarse con otras recetas se convierten en un nuevo plato y así, hasta volver el fenómeno de “la relación”, el conector por excelencia de los sistemas.

3.2 Marco epistemológico

3.2.1 Construccinismo social

El construccionismo puede considerarse como una metateoría, es decir una apuesta epistemológica que busca enriquecer el alcance discursivo teórico para potenciar las prácticas humanas, a partir del cuestionamiento constante de las concepciones socioculturales que se han venido estableciendo de forma universal alrededor del funcionar humano, en torno al conocimiento, la realidad y la verdad (Kuhn, 1970 citado por Anderson, 1999).

Sería entonces comprensible concebir que las sociedades humanas son históricamente cambiantes, al igual que existen múltiples realidades culturales; siendo así, los significados que orientan al ser humano son indeterminados y modificables según la época y la cultura. En la actualidad, la visión individualista, el conocimiento científico, entre otras hegemonías, son organizadores propios de aquellos sentidos de realidad tan característicos de la modernidad. De este modo, para Gergen (1996), es cuestionable la premisa que considera una visión del mundo, independiente del observador, pues sin este, no sería posible siquiera conocerlo. No sólo se retoma el papel fundamental del observador, sino que también se arguye que las descripciones que realiza sobre lo otro y sobre sí mismo no dependen únicamente de sus observaciones, sino que por el contrario, existe una relación entre significado y significante.

Por tanto, para Gergen & Gergen (2001), la metáfora de la construcción que se retoma desde esta epistemología, propone desarrollar una perspectiva alternativa al enfoque individual del conocimiento, permitiendo analizar el rol que juega el saber compartido por una comunidad histórica y cultural, en el mantenimiento y reproducción de la realidad. Dicho de otro modo, “es necesario construir conocimiento con el otro y para el otro, para beneficios de la comunidad y no sólo para beneficios individuales” (Rodríguez, 2008, citado por Agudelo y Estrada, 2012).

Para que sea posible contemplar alternativas y crear nuevas visiones como lo considera este enfoque socioconstruccionista, se hace necesario comprender que la consolidación de

realidades, se da gracias a la herramienta del lenguaje, ésta proporciona marcos de interpretación indispensables para dar cuenta de la experiencia que organiza el sentido de vida dentro de la sociedad (Berger & Luckman, 1968). De este modo, en los contextos socioculturales, el lenguaje emerge como un “subproducto” de la interacción, aunque exista una continua influencia y reconstitución entre la semántica (el lenguaje) y la pragmática (los procesos sociales), es decir, las relaciones socioculturales e históricas dan origen a modos lingüísticos particulares que validan o no las significaciones y estas a su vez constituyen modos de ser en sociedad.

Por consiguiente, se construye la realidad a partir de un "intercambio lingüístico" que permite traducir las experiencias a nociones vividas dentro de un marco social, en el cual inevitablemente se negocian las comprensiones individuales dentro de las colectivas, generando que la misma realidad esté sujeta a transformación dependiendo de los cambios contextuales que se presenten, partiendo de que la comprensión del lenguaje es esencial para entender la vida comunitaria porque es allí en donde se halla su origen. Por lo que cabe decir que el lenguaje hace "más real" la especialidad del sujeto (subjetividad) como su interconexión (intersubjetividad) con los otros miembros del sistema relacional del que forman parte (Berger & Luckman, 1968).

Siendo así, estos procesos sociales mediados lingüísticamente producirían un Yo cultural, de tal modo que desde esta perspectiva, se da por sobreentendido que es imposible concebir a un individuo separado del contexto social que lo formó, pues es primordial el reconocimiento de las relaciones y sus construcciones en la vida de todo ser humano; sin embargo, no se niegan los aspectos individuales que permiten organizar la información del medio social de forma particular. Al establecer un panorama social dador de realidades relativas, este enfoque se ve altamente cuestionado por no tener una postura clara, puesto que en contraposición a las anteriores concepciones que constataban visiones románticas (formulaciones filosóficas y

religiosas) y modernistas (doctrinas empiristas y racionalistas), sobre una viabilidad universal del funcionar individual y social; desde esta conceptualización, los valores, la ética y las inclinaciones políticas son juicios parciales que indican una acción factible (Gergen, 1996).

Por tanto, pese a que algunas visiones hegemónicas organizan verdades unívocas y absolutas sobre el ser humano, la perspectiva construccionista de forma contraria, se constituye como una forma de posicionamiento discursivo, una acción y no una fuente de acción; por tanto su relativismo no brinda soluciones sino que involucra una problematización acrecentada de las formas sólidas, preferidas o establecidas y promueve la ramificación de significados, aun así no conlleva a un medio que paralice la acción, pues desde esta visión hay una posición que se preocupa por el bienestar humano y a su vez, se genera una postura ética que privilegia la paz sobre la guerra, o como lo menciona Gergen (1996), la perspectiva construccionista invita a una orientación más pragmática para reconciliar modos de vida a través de transiciones como: el paso de una ética absolutista a una búsqueda colaborativa de significado, el giro de una lógica individualista, a una colectivista y la priorización de los principios sociales sobre el “bien” para establecer prácticas relacionales satisfactorias.

Al contemplar el panorama general de esta epistemología, es posible comprender que por medio de las interacciones se configuran formas lingüísticas que fomentan escenarios de reconocimiento en donde las personas pueden ser valoradas e identificadas. En este sentido, la acción humana se comprende desde el proceso de intercambio social, en el cual las descripciones y explicaciones sobre el ser son el resultado de relaciones cooperativas que fomentan un orden social que valida o no las significaciones (Pakman, 1996). Por tanto, la atención primaria de esta investigación contempla que la identidad emerge en torno a una construcción narrativa desde los modos de vida organizados, pues en estos, las pautas interactivas pueden garantizar o no

acciones que le apunten al bienestar a través de los espacios socializadores, en los cuales se da origen a diversos discursos sobre el conocimiento, la verdad y la realidad que orientan al ser humano desde su niñez.

3.2.2 Cibernética de segundo orden

En relación al rol como investigadoras, se desarrolla una postura reflexiva donde “un objeto sólo es definible en relación con un sujeto” (Brunet y Morell, 2001, p.33), en tanto que el contexto social es compartido al igual que los discursos dominantes que se construyen en éste, pues se parte de la base de los mismos para la identificación del fenómeno propuesto y a su vez, se rescatan algunos de los componentes personales que enriquecen el trabajo investigativo con la población.

La participación de las investigadoras se basa principalmente en la Cibernética de Segundo Orden, desde la cual el observador “[...] ve que es visto, reflexiona, saca conclusiones y actúa en relación [...]” (Molina, 2001, p.21) con la actividad que es observada, es decir, al intentar comprender las narrativas y prácticas de poder inmersas en la construcción de identidad, el análisis se vio permeado por la postura y experiencia de las investigadoras. Es por ello, que esta epistemología es apropiada para el desarrollo de los objetivos, en tanto que permite una visión recíproca del fenómeno compartida por todas las partes y refleja una revisión autorreferencial desde la cual se reconoce cómo cualquier acción aporta a la construcción del relato de un otro; tomar esta postura permitió una visión de la realidad más compleja, desde la cual las investigadoras pudieron comprender su proceso propio, en concordancia con los aportes que realizan los niño/as frente a su cotidianidad, siendo vistos metafóricamente como espejos que reflejan diferentes modos de ser.

Desde esta epistemología, es importante resaltar que una de las investigadoras estuvo inmersa en el contexto desarrollando sus prácticas profesionales, lo que pone de manifiesto una participación continua de la misma, que facilitó algunos de los procesos como la familiarización y el desarrollo activo de las técnicas propuestas, por tanto, esta perspectiva se comenzó a construir desde una experiencia previa que invitó a concebir nuevas miradas frente a las dinámicas dadas en el contexto.

Es importante resaltar que dicho proceso permitió que las investigadoras, en especial I3 al desempeñar su rol de practicante en la corporación, revisaran sus propias posturas no sólo desde el ejercicio investigativo, sino desde sus observaciones personales frente a los encuentros, los participantes, los líderes de los programas y la misma institución. Fue necesario entonces, destinar espacios para conversar sobre dichas posturas con el fin de rescatar entre todas diferentes alternativas de comprender las circunstancias que se presentaron en la investigación, con el fin de guiar el trabajo de grado de forma circular y propositiva para no seguir perpetuando los mismos puntos ciegos en la observación que cada quien sostiene y de esta forma ampliar las reflexiones sobre el fenómeno de investigación.

3.2.3 Ontología del lenguaje

La ontología es la comprensión colectiva sobre lo que significa el ser humano a través del medio lingüístico, resaltando que más allá del lenguaje, su interés principal es la construcción que realiza todo ser humano sobre sí mismo, la cual se da a lo largo del tiempo, pues va de la mano de las relaciones que establecemos unos con otros y por tanto, “[...] ya ha cambiado—y seguirá cambiando— la forma en la que convivimos” (Echeverría, 2003). Dicho convivir da cuenta de las relaciones que establecen unos con otros, las cuales permiten el desarrollo del lenguaje, por tanto, los seres humanos hacen parte de un mundo lingüístico en el cual no hay

cosa que exista, ni sentido que pueda otorgarse por fuera del lenguaje.

La forma en que se da sentido a algo, la forma en que se piensa y actúa están influidas por la historia y por las prácticas vigentes de la comunidad a la que se pertenece, sin embargo, las historias que se cuentan ahora están fabricadas por unos relatos que la comunidad ha usado para darse sentido a sí misma, los cuales muestran que cualquier narración realizada tiene como base una historia que le proporciona entendimiento (Echeverría, 2003).

Por otra parte, Echeverría (2003), plantea tres postulados que permiten conocer una posible comprensión sobre el ser humano, es decir, que a través del lenguaje se comprenden los fenómenos humanos, siempre con el cuidado de no generalizar esta idea, ya que el sujeto posee un dominio sobre sí mismo que se transforma; el segundo postulado plantea que interpretamos el lenguaje como generativo, dicho de otro modo, el lenguaje involucra algún tipo de acción que hace posible crear realidades, sin embargo, con esta afirmación no se niega la existencia de una realidad externa independiente del lenguaje. El tercer y más importante postulado para esta investigación, se refiere a que interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él, puesto que a diferencia de los postulados tradicionales sobre la visión predeterminada e inmodificable del ser humano, desde esta perspectiva ontológica la vida de todo ser es considerada el espacio propio de invención, el cual está en constante transformación al hacer parte de juegos relacionales contruidos y reconstruidos diacrónicamente.

De este modo, se puede proponer que esta posibilidad de crear visiones alternativas dentro de un vasto universo de realidades, se hace viable únicamente por medio de la relación que se establece con el otro, teniendo en cuenta que las relaciones se transforman con el paso del tiempo y en concordancia el lenguaje se ha visto influenciado por optar otras formas y funciones, ocasionando por consiguiente un cambio en la manera en que se percibe y se determinan las

realidades, siendo así, tanto el lenguaje como la realidad podrían considerarse cambiantes y por ende modificables, así, el sujeto no es considerado un ser determinado ni permanente, por el contrario, “es también una construcción social” (Echeverría, 2003, p. 34), es un espacio de posibilidad a su propia creación y aquello que lo posibilita es la capacidad generativa del lenguaje. Estas interpretaciones sobre el ser en conexión con el lenguaje, generan un dominio en la vida personal debido a que se confiere un papel activo de “creador de sus posibilidades”, en donde se puede diseñar la mejor visión de sí mismo.

Relacionado con la presente investigación, la ontología plantea que la identidad se encuentra asociada directamente a la posibilidad de generar un sentido por medio de los relatos que expresamos, por lo tanto, “al modificar el relato de quienes somos, modificamos nuestra identidad” (Echeverría, 2003, p. 34), dado que cada ser humano opera en el lenguaje, en las relaciones que establece, en el tipo de juegos lingüísticos a los cuales pertenece y tiene la capacidad de generar y modificar su propia forma de narrarse y darse a conocer a los otros, así mismo, puede emprender una participación activa que le permita comprender sus narrativas de un modo distinto. En conclusión, el proceso de identidad es una construcción lingüística al igual que los demás fenómenos sociales, por tanto se retomó estas conceptualizaciones como puntos de partida para entender cuán importante se hace enriquecer la visión narrativa del sí mismo desde la niñez, pues en ocasiones este proceso social puede desarrollarse desde discursos ajenos poco posibilitadores.

3.3 Marco disciplinar

Varios han sido los avances psicológicos frente a temas relacionados con las narrativas en torno a la construcción de identidad de los niños/as. Estas evoluciones en la disciplina, están soportadas por diversidad de miradas según el momento histórico y cultural; en la actualidad,

prima una visión modernista que se conecta con un individualismo imperante y además, por aquellos movimientos empiristas y racionalistas que sustentan científicamente una fuente de conocimiento “confiable”. Pese a este auge, el fundamento teórico de esta investigación retoma una postura relacional psicológica, por ende, es innegable mencionar la influencia e importancia de los contextos socializadores (escuela, familia y contextos de apoyo social) en la construcción narrativa del reconocimiento propio que cuestiona finalmente las anteriores premisas.

3.3.1 Construcción narrativa de la identidad en niños/as

La metáfora narrativa propone que las historias son construidas a partir de narraciones que moldean y dan sentido a la vida de las personas. Siguiendo esta descripción, Bruner (1986, citado por White, 1994) contempla que las historias de vida pueden estar compuestas por una dimensión dual, en el plano de la acción y la conciencia; la primera está constituida por una serie de hechos que se originan a través del tiempo y la segunda se configura a partir de las interpretaciones o reflexiones de los participantes y observadores frente a los sucesos en el plano de la acción, por tanto, es en este lugar en donde es posible la incorporación de preferencias, modos de identificación, creencias, estados intencionales y cuando se elaboran bastante estas descripciones, se constituyen estilos de vida.

En este sentido, las narrativas o lo que White (1994) llamaría marcos de interpretación, son necesarios para poder verbalizar y significar los acontecimientos de vida en conexión con lo construido socialmente. En otras palabras, Hardy (1968) citado por Gergen (1996), menciona que “soñamos narrando, nos ensoñamos narrando, recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, charlamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración”(p.163). Sin llegar a afirmar que la vida es equivalente a los acontecimientos narrativos, pues como afirma Mink (1969) citado por

Gergen (1996), las narrativas son formas de dar cuenta, más no son el hecho por sí solo, dicho de otro modo, las narraciones no son producto de la vida, sino construcciones de la misma.

Recopilando lo anterior, Gergen (1996) menciona que los relatos permiten hacer inteligible al ser humano en el seno social; de esta manera, se entiende que las construcciones narrativas son contingentes a las formas históricas y culturales, ya que existen algunos criterios que contempla la cultura contemporánea sobre lo que debería reunir una narrativa para llegar a ser comprensible: los sucesos narrados presentan concordancia, los acontecimientos a través del tiempo contienen un orden que los vincula causalmente, el resultado contempla la función de brindar una explicación, los personajes mantienen una identidad continua y coherente en el tiempo y toda trama conlleva un inicio y un final.

Además, Gergen (1996) advierte que las narrativas dependen de otras narrativas, culturales, sociales, políticas e históricas, tanto locales como universales que las abarcan. En este sentido, la diversidad socio-histórica y cultural en conjunto con la complejidad discursiva da lugar a una multivariedad relacional que origina incalculables realidades, puesto que no existen valores universales que abarquen una experiencia en común; no obstante, existen preferencias discursivas o discursos canónicos en donde se hegemonizan las miradas de la comunidad sobre la construcción propia (Echeverría, 2003). De tal forma, los relatos dominantes están soportados en la cultura, con la intención de dirigir al ser humano a emprender modos de actuar/expresar en sociedad (Anderson, 1999); es decir, que las narrativas están soportadas por fuentes de poder que inevitablemente incluyen discursos canónicos; de este modo, es posible reflejar cómo las personas organizan sus experiencias de vida por medio de un relato, esta elección da cuenta de algunos aspectos culturales (White & Epston, 1993 & White, 1994).

Ahora bien, con respecto a las autonarrativas que refieren específicamente al proceso de

identidad, Gergen (1996) las concibe como discursos públicos, puesto que son recursos conversacionales que dan origen a construcciones abiertas a las modificaciones de las interacciones. Por tanto, las personas no consultan un monólogo interno sino externo, no son los únicos autores de sus vidas, sino que de forma interdependiente están sujetos al tiempo y a las prácticas socioculturales históricas. En este sentido, la autonarración sería un instrumento lingüístico incrustado en la acción y empleado en las relaciones, de tal forma que modifica, intensifica o impide la acción personal. Así pues, como afirman Cohier (1982) & Kohii (1981), citados por Gergen (1996), la identidad no es un acontecimiento repentino y misterioso, sino por el contrario, es el resultado sensible de un relato vital.

Desde esta postura, sería inevitable no contemplar la visión universal que se ha venido desarrollando sobre lo que se concibe del ser humano. La conceptualización filosófica occidental, ha desarrollado una definición de la persona como un ser observable, medible, conocible por sí mismo y por los otros. Esta delimitación de un sistema motivacional, cognitivo y emocional, ha repercutido en el accionar psicológico, dado que esta apuesta epistemológica de un ser cuantificado, propicia lenguajes dentro de la disciplina que limitan al ser humano a una estructura biológica que lo determina a una interconexión de relaciones que restringen su intención (Anderson, 1999). Asimismo, la tradición occidental contempla una visión individualizada del yo que se encuentra mantenida por aquellas premisas teóricas, en donde se establece un límite en el funcionar humano, siendo esto, compartido por una gran parte de los actores sociales. Siguiendo esta lógica, es posible comprender entonces que la ideología individualista genera un distanciamiento entre los seres humanos que la aprecian, pues se ve al otro como un ser ajeno, lo cual conlleva a que el funcionar colectivo se vea altamente delimitado (Gergen, 1996).

De un modo contrario a esta realidad sociocultural, la orientación relacional psicológica, no retoma la subjetividad individual ni la postura de la estructura social, sino que se basa en la pauta microsocial para entender el funcionar humano; ya que desde esta perspectiva, no interesa seguir clasificando a las personas a partir de medidas observables y cuantificables, sino entenderlas dentro de las pautas relacionales. Al defender que la relacionalidad precede a la individualidad, las comprensiones lingüísticas y sus prácticas, serían promotores de una vida cultural multivariada (Gergen, 1996). Por lo tanto, no hay un Yo único que se ubica en el interior del sujeto, sino que a través del lenguaje, el diálogo y las relaciones, surgen distintas formas de construir una visión relativa de la identidad (Anderson, 1999); debido a que desde la interacción puede llegar a contemplarse la construcción y reconstrucción del sí-mismo, siendo “una autobiografía en desarrollo o, [...] para ser más exactos una biografía multifacética que escribimos y editamos constantemente” (Anderson & Goolishian, 1988; Goolishian & Anderson, 1994 citados por Anderson, 1999, p. 282).

La identidad de esta forma, puede considerarse como una búsqueda que realiza el individuo por adquirir sentido de sí mismo a través de la escritura de historias que devienen de las realidades sociales y viceversa, pues por medio de las realidades co-construidas, se elabora un reconocimiento propio que se adquiere por medio de los tiempos pasado, presente y futuro. En este sentido, al seguir un proceso continuo, en conjunto con un diálogo mediador entre lo establecido culturalmente y lo que se desea significar o retomar, se hace posible componer y recomponer la vida de forma más o menos coherente.

Para dar cuenta de esta característica relativa que puede adquirir la construcción de identidad, es necesario recurrir a las historias lingüísticas para significar las experiencias de vida, siendo que al mismo tiempo, estas se encuentran inmersas en diferentes historias sostenidas por

la comunidad con la influencia de los discursos canónicos que se comparten en conjunto, en los cuales se privilegian modos particulares de concebir al ser humano y por ende de direccionar las narraciones que conmemoran historias de vida. Así pues, al ser el Yo una construcción originada a partir de las interacciones lingüísticas y relacionales, la particularidad de cada ser humano reside en cómo se significan las experiencias a través del tiempo y de un marco contextual que las hace posibles (Gergen, 1994 citado por Anderson, 1999); o dicho de otro modo “Siempre hemos entendido quiénes somos y qué somos y qué podríamos ser a partir de las historias que nos contamos [...] por medio del lenguaje es la forma primordial de ser en el mundo” (Anderson, 1999, p.281).

Además de contemplar al lenguaje, el dominio de los sustratos culturales, el paso del tiempo, entre otros aspectos fuertemente involucrados en la construcción de la identidad que se han venido nombrando, sería fundamental reconocer los intercambios afectivos que le dan lugar. Desde una visión relacional, las emociones no se encuentran localizadas en lo profundo de la psique, tampoco son el producto de reglas sociales, sino que el discurso emocional adquiere su significado en el modo en el que aparece en las pautas de relación, así mismo, se puede identificar a partir de los criterios particulares como la comunidad y generales como la historia y otros fenómenos globales, sin llegar con esta conceptualización a negar su papel biológico fundamental (Gergen, 1996). De este modo, al hacer parte de un marco temporal inteligible de significado, son consideradas acciones sociales que derivan su importancia dentro de sus rituales de relaciones y de esta manera, las emociones tendrían efectos en el proceso de significación, debido a que la misma pauta relacional se encuentra atravesada por el continuo intercambio afectivo en donde reside el inicio de la construcción de la identidad (Linares, 1996).

Visto desde esta investigación, se comprende a “las narrativas y auto- narrativas”, como

fundamentos para comprender las prácticas sociales que construyen el proceso de identidad, teniendo en cuenta las distinciones y semejanzas que realiza Linares (1996), en torno a los conceptos de identidad y narrativa, así es como en la interconexión de ambos términos, se configuran formas preferidas o visibles para significar la experiencia, ahora bien, la narraciones están presentes en cada proceso que da cuenta de la identidad; de forma análoga las narrativas serían un soporte a la comprensión de la identidad, siendo que los marcos de interpretación que proporcionan las narrativas no se limitan únicamente al proceso de reconocimiento de sí mismo, sino que están presentes en otros procesos de vida.

En esta medida, este discurso narrativo permite comprender de forma multivariada, modificable y elegida el proceso de construcción de identidad, posibilitando un desarrollo investigativo que visibilice las apropiaciones que realizan los niños/as en su medio social, relatos que a su paso, reflejan las prácticas de poder que moldean sus significaciones. Paralelamente, las múltiples historias anecdóticas e imaginarias que se recapitularon en esta investigación sobre las propias voces de los niños, son parte de un ejercicio co-constructivo con los adultos que los rodean, incluyendo a las investigadoras, puesto que el tiempo, el espacio y los personajes son figuras y condiciones que hacen parte de la construcción de una imagen cambiante de sus procesos identitarios.

3.3.2 Relación niño/a-contextos

Al reconocer que el fenómeno de la identidad emerge en una construcción con un otro a través de los múltiples relatos dadores de sentido común; sería posible considerar como importante la estructuración y organización de los distintos sistemas sociales en relación al desarrollo del ser humano, puesto que el sujeto se encuentra inmerso a lo largo de su vida en “ámbitos” dadores de sentido que invitan a un cambio perdurable, una acomodación entre el ser

activo y el entorno cambiante de los contextos inmediatos y aquellos escenarios más amplios. Perinat (2007) expone desde la Teoría de los sistemas, cómo progresivamente el desarrollo se efectúa desde una exposición temporal que permite el despliegue de capacidades a partir de fenómenos psicobiológicos, afectivo-sociales, cognitivos, comunicativo-lingüísticos y ámbitos de socialización.

En esta dirección, se contempla una mirada basada en la interacción equilibrada entre los sistemas, por medio de la recuperación del trabajo de otros teóricos ajenos a la disciplina y terapeutas familiares que han nutrido el tema de la “red social” (Dabas, 1993; Lewin, 1952; Barnes, 1954, 1972; Bott, 1957; Lindemann, 1979; Speek y Atteneave 1973; Minuchin, 1993; Whittaker y Garbino, 1983 citados por Sluzki, 1996), entre otros aportes críticos que apoyan la idea de una organización social interdependiente entre: las microrredes o redes significativas, las macro redes como la comunidad y la ecología en general.

Esta interdependencia permite comprender las múltiples historias ecológicas que sostienen los actores y los contextos en los infinitos intercambios lingüísticos, conectados entre sí por una “trama narrativa” que hace referencia a un conjunto de conectores explícitos o implícitos que establecen una relación entre actores, guión y contexto, siendo así, cualquier cambio en la partes afecta la interconexión (Sluzki, 1996). Del mismo modo, la acción conjunta y la suplementación que describen respectivamente (Shotter, 1993 & Gergen, 1994, citados por Anderson, 1999), dan cuenta de cómo las redes comunitarias construyen la visión del mundo, al igual, de cómo los seres humanos moldean el conjunto social, al cual están sujetos (Sluzki, 1996).

Desde esta lógica, la dinámica, organización y estructura familiar tradicional, se ha transformado por los múltiples cambios socioeconómicos, culturales, demográficos, ideológicos

y demás circunstancias que se han desarrollado a través de la historia, como el incremento de familias monoparentales, extensión de la familia a otras personas que comparten el hogar, etc. Desde allí, esta unidad busca adaptarse al movimiento social, como un conjunto en función a una organización que garantiza necesidades básicas, con una historia propia que le otorga una singularidad en conexión a fuertes sentimientos de compromiso y pertenencia, pero además de la relaciones que la componen, sus miembros comparten relatos que transitan por sucesivas etapas, mediante las cuales, se experimentan cambios naturales que influyen en el modo de vida de cada uno de sus miembros y conjuntamente, estos al vincularse a otras redes, construyen de forma recíproca a esta unidad; en definitiva, la familia es una unidad dinámica, multirelacional y compleja que excede la suma de las individualidades que la constituyen (Sluzki, 1996).

Con lo que respecta a los contextos con los que se vincula la familia que atraviesa la etapa de “escolarización”, se hace indispensable el contacto con las instituciones prestadoras del servicio educativo; en donde se espera que el niño/a amplíe su red social con sus compañeros, aprenda a relacionarse con la autoridad y además adquiera nueva información con la intención de que desarrolle habilidades prácticas para la vida, resaltando que: “la escuela como espacio moderno, físico y simbólico para la educación, es un mundo paradójico, lleno de promesas, de encuentro y desencuentros, de encierro, de imposición, de vínculos de orden y de creación”(Cañon, 2006, p.122). Singularidad que convoca a que los padres o tutores a cargo, busquen formas de dialogar, confrontar o negociar la educación que les brinda la institución a sus hijos/as de acuerdo a sus propias particularidades.

Dado este panorama relativo, se hace indispensable emprender acciones conjuntas que disputen la idea de realizar una tarea exclusiva y apoyen la propuesta de ejercer una labor compartida entre ambos, es por este motivo que D. Renal (1998) citado por Blanchar & Torres

(2007) discute que: “cada una de las partes debería ser portavoz de una realidad.; los padres podrían traer a la escuela la voz del trato más individualizado y de las necesidades afectivas más personalizadas y el maestro debería ser la voz de una realidad más inmediata de la existencia de un contexto colectivo más amplio, ambos aspectos no deberían contraponerse sino complementarse” (p. 24).

Siguiendo la lógica de esta comprensión relacional sobre las redes inmersas en el desarrollo de los niños/as, se podría entender que estos sujetos de los que todos hablan pero pocos escuchan, son unidades abiertas que se encuentran en continua interacción con otros sistemas que contribuyen de forma bidireccional a su desarrollo, siendo así, desde los postulados de Maturana y Varela (1990) citados por Perinat (2007, p. 53) el niño/a puede ser visto como un sistema autopoyético que se autoorganiza y a su vez, esta red de relaciones encargada de la realización de su desarrollo, se ve influenciada al interactuar con él o ella (Perinat, 2007, p. 53). Dando la oportunidad de establecerlos como figuras co-responsables de sí mismos y de otros; por tanto, el desarrollo de su identidad se encuentra mediado por los distintos relatos contextuales, temporoespaciales que su medio le brinda, pero así mismo, en el inter juego de esta construcción colectiva, su mismidad crea nuevas posibilidades narrativas, nuevos relatos que configuran a sus medios sociales independientemente de la etapa del ciclo vital en la que se encuentren o edad que presenten.

3.3.3 Prácticas de poder

Foucault (1980, 1998, citado por White y Epston, 1993 & White, 1994), estudió en detalle las variadas prácticas de poder, en donde se retoma al poder, no simplemente desde un modo represivo, sino desde su modalidad positiva, pues los seres humanos se encuentran sujetos constitutivamente a las verdades, conocimientos, realidades y demás circunstancias

normalizadoras que orientan sus vidas y relaciones.

En este sentido, las verdades que adquieren cierto dominio se convierten en “vehículos de poder”, puesto que fomentan que las personas acepten conocimientos totalitarios y unitarios establecidos como verídicos. Sobre dichos conocimientos universales, se hace referencia a las realidades objetivas que clasifican, controlan y en definitiva, influyen en las decisiones, acciones, entre otros aspectos de la vida de las personas. Por todo lo anterior, Foucault (1984, citado por White y Epston, 1993), después de un análisis histórico, concluye que poder y conocimiento son inseparables, lo cual implica que al estar inmersos en una red social que los mantiene: “todos sufrimos simultáneamente los efectos del poder y ejercitamos este poder en relación a los otros” (p. 38).

En conjunto con este aporte, otros teóricos representantes del tema, mencionan la influencia de las prácticas de poder que se mantienen en las estructuras sociales y en concordancia, influyen en la configuración relacional de las personas, a través de posiciones, roles, jerarquías y demás signos que pueden contemplar las distintas formas de poder (Bourdieu, 1988 citado por White, 1994). No obstante, en este apartado, se conmemora inicialmente los aportes de Foucault (1978 y 1979, 1980, 1984, 1994, citado por White y Epston, 1993 & White, 1994) en torno a las prácticas de poder que conllevan a que el sujeto moderno moldee su vida en conformidad con especificaciones dominantes sobre el modo de ser, siendo estas, posibles técnicas de control social que se desarrollan a través de las diferentes convenciones lingüísticas, es decir, desde aquellas narrativas empleadas para significar las historias de vida.

Siguiendo esta apuesta, sería posible afirmar que los discursos canónicos conllevan a prácticas de poder que interfieren en la vida de todo ser humano y, a su vez, estos relatos son creados y mantenidos por los mismos actores sociales. En este orden, sería importante hacer

visible la contribución de aquellas verdades mantenidas en los discursos sociales moralistas/éticos y demás conocimientos unitarios y globales sobre el deber ser en la organización estética, política, económica, etc., que contribuyen a la construcción de los roles sociales e identidades, dado que no es claro cómo posibilitan o no, la emergencia de discursos alternativos.

Alrededor del intento por explicar el ideal de un desarrollo moral en la vida comunitaria, entre otros temas sujetos a este, como la sexualidad en la niñez, el culto religioso, las posiciones ideológicas, políticas y demás temas suscritos a este gran dilema (White & Epston, 1993), proponen un debate entre las visiones románticas y modernistas, que se hace interminable, como lo considera McIntyre (1984, citado por Gergen, 1996), dado que los preceptos universales que defienden, no dan cuenta del relativismo de la vida comunitaria, pues la moral es una construcción social, que a su vez, desarrolla narrativas auto identificadoras, puesto que las virtudes, encuentran un sentido en las relaciones que mantienen prácticas tradicionales sobre el bienestar.

Al encontrar este tipo de lectura, el criterio moral se transforma de una acción individual a una relacional, por tanto, es un acto comunitario que no se basa en convenciones tradicionales sobre la psique individual, de la misma manera, el lenguaje sobre la moralidad, no refiere a acontecimientos mentales que dirigen acciones, sino a prácticas lingüísticas dadas en contextos sociales; Gergen (1996), en sus palabras, describe que el lenguaje es aquel medio por el cual se establece lo ético, siendo estos marcos implícitos el trasfondo de los juicios y acciones morales, dando partida a aquellas prácticas lingüísticas que organizan y mantienen los preceptos sobre el “deber ser”.

Toda esta apuesta organiza una pregunta fundamental para Gergen (1996): ¿el lenguaje

moralista es útil o efectivo para destacar la vida cultural?, retomada en este apartado, con la intención de entender si el lenguaje moral permite o no fortalecer la construcción narrativa de la identidad, comprendiendo a la moral, como un ejemplo de una de las tantas fuentes de verdades orientadoras de vida.

De esta manera, es imposible negar que algunos argumentos moralistas totalizantes conllevan a un deterioro en la vida social al estandarizar lo que es bueno y malo, además, más allá de una degradación cultural, este lenguaje superior moralista invita a preferir ciertos modos de vida que involucran a que los demás sean vistos como “inmorales” y a su vez propicia grandes conflictos, como los documentados históricamente; de forma alterna a esta respuesta hegemónica, la epistemología que defiende el autor propone que un lenguaje moral funciona como un medio que sostiene pautas de intercambio pero no es responsable de formas aceptables de sociedad, pues “el compromiso con una teoría moral, no conlleva a una vida moral”(p.148). En este sentido, podría comprenderse que las relaciones que brindan bienestar y oportunidad, no requieren de estadios morales ni de instituciones sociales con credos éticos para enriquecer las narrativas sociales y personales.

En consecución a estas ideas expuestas, la vida misma se encuentra sujeta a las consecuencias mantenidas en las verdades morales, entre otras verdades que dictaminan efectos a nivel personal e interpersonal, en donde se organizan vínculos singulares, saberes superiores, justificaciones frente al modo de actuar de maneras determinadas y demás circunstancias humanas alrededor de dichas prácticas de poder. Desde nuestra perspectiva como investigadoras, es importante concebir la influencia de las formas idiosincráticas que privilegian los niños/as en su construcción de identidad. Teniendo en cuenta el rol participativo de los últimos, a partir de las “acciones conjuntas”, en donde los niños son parte activa del mantenimiento, adquisición y

transformación de aquellos modos prefigurados de la cultura, caracterizados por contemplar prácticas de poder.

3.4 Marco interdisciplinar

3.4.1 Construcción narrativa de la identidad en niños/as

3.4.1.1 Abordaje educativo en conversación con otras disciplinas sobre la identidad narrativa

Se retoma el concepto etimológico de las narrativas, vistas como: medios de conocimiento que permiten la adquisición de la experiencia (Carretero & Asencio, 2010 citados por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016). Lo cual significa que la interpretación de la experiencia se puede expresar por medio de “un discurso que adopta la mente”, por tanto, el pensamiento narrativo sería retomado como el “canal” para desarrollar significados, dar sentido y organizar la experiencia y acciones dentro de un contexto. Teniendo en cuenta de forma específica que la narración no hace referencia únicamente a un discurso o clasificación, por el contrario, al interior de la cultura puede llegar a ser un componente de transmisión de saberes o patrones para crear una identidad grupal, siendo así, los individuos que hacen parte de la misma se encuentran enmarcados en sus posibilidades y realidades (Bruner, 2012 citado por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016).

Asimismo, desde esta puesta se retoma la anterior conceptualización narrativa para poder comprender contextualmente a la identidad, en palabras de Bruner (1991, p. 121, citado por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016, p.34): “el Yo es un cuento”, pues de un momento a otro y de una persona a otra, este cuento varía en el grado en que resulta unificado, estable y aceptable como fiable y válido a observadores informados.

Adicionalmente, en el mismo panorama según los intereses investigativos, se pretendió visibilizar de forma precisa la construcción narrativa, comprendiendo nuevamente a la identidad desde distintas ópticas, así pues, el Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada (MEBIM) propuesto por Guitart, Nadal & Vila (2010, citado por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016), ubica elementos asociados a “la construcción de la identidad personal (sí mismos posibles, transiciones vitales, vínculos afectivos) y los que influyen en la identidad sociocultural (acción-transformación e identificación simbólica)”(p.35). Sobre esta última forma de identidad socio cultural, refiere que la identificación simbólica se encamina a establecer una posible satisfacción por parte del individuo de pertenecer a un determinado grupo social y la acción-transformación, se dirige a propiciar acciones encaminadas a los proyectos del grupo social (Guitart, Nadal & Vila, 2010, citados por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016).

En el mismo sentido, desde un trabajo interdisciplinar se compartieron miradas médicas, psicológicas, entre otras en torno a la identidad social, la cual contempla sus bases en el “autoconcepto, esta percepción de sí mismo se deriva del conocimiento valorativo y emocional asociado a la pertenencia a un grupo o varios grupos” (Tajfel & Turner, 1986, citados por Vera, Palacio, Maya & Holgado, 2015, p. 169). Señalando que la identidad social es un proceso activo, en constante transformación y de este modo, puede surgir como una oportunidad de restablecimiento de la comunidad en situaciones no favorables (Correa, Palacio, Jiménez y Díaz, 2009 citados por Vera, Palacio, Maya & Holgado, 2015). De esta manera, la identidad es un proceso de construcción, en donde se media con múltiples, cambiantes y hasta contradictorias formas de ser, teniendo en cuenta que para los niños/as, en especial, la identidad social está estrechamente vinculada a la identidad colectiva de su familia y comunidad (Grieshaber & Cannella, 2005 citados por Vera, Palacio, Maya & Holgado, 2015).

Todas las anteriores reflexiones, permiten contemplar la importancia de propiciar contextos favorecedores para el enriquecimiento de la construcción identitaria de los niños/as y, al mismo tiempo, plantean que dichas comprensiones identitarias, pueden favorecer o no a la comunidad perteneciente. Teniendo en cuenta previamente que para comprender la identidad de los niños/as es vital prestar atención a sus relatos, dado que “la narrativa promueve la identidad del sí mismo a través de procesos de configuración, prefiguración y refiguración” (Ricoeur, 1992, p. 416, citado por Ahn, 2001); de esta forma, las narraciones permiten explorar las distintas versiones de su identidad, pues se reconoce que ésta es reconstruida a lo largo de la vida con base en las experiencias vividas y compartidas en su pasado, consideraciones presentes e incluso expectativas futuras; así, la identidad es un proceso interpersonal que se construye a partir de una continua autocomprensión de las experiencias vividas con un otro.

Además de contemplar la disciplina educativa en torno a la construcción social de la identidad, se realizó un ejercicio exploratorio y descriptivo sobre la concepción que tienen los niños/as de sí mismos, a través de las herramientas culturales del arte y la narratividad, retomando el arte como una herramienta mediadora que permite de una forma alternativa expresar narrativamente símbolos culturales y formas de identificación diferentes (Segura, Garcés & Chiquillo, 2016). En esta dirección, se propone la utilización de esta herramienta en el trabajo que se realiza con la niñez, cuando el arte no se encuentra tan influido por la estética, pues esta característica determina una mayor libertad de expresión (Lowenfeld y Lambert, 1980, citado por Segura, Garcés & Chiquillo, 2016).

3.4.1.2 Abordaje filosófico y antropológico sobre la mismidad y otredad en la construcción narrativa de la identidad

La construcción narrativa de la identidad, es retomada desde el postulado que realiza Ricoeur (1990, citado por Díaz & Peña, 2014), en la cual se comprende como una dialéctica entre la concordancia y la discordancia, “siendo la concordancia entendida como un principio de orden que se le asigna a los hechos durante la mediación entre el tiempo y la narración que dan origen a la conocida trama narrativa y la discordancia como “los cambios en el curso de la intriga del relato que la hacen una transformación reglada, partiendo de una situación inicial con perspectiva a una situación final” (Ricoeur, 1990, p. 68, citado por Díaz & Peña, 2014, p. 47). Cabe aclarar, que este aspecto discordante en la trama narrativa sucede entre el transcurso del tiempo y el relato en su interjuego de afectación mutua sobre su construcción. Entre la interconexión de estos dos conceptos antagónicos, se crean procesos de mismidad e ipseidad que brindan coherencia, unidad, articulación, variabilidad, discontinuidad e inestabilidad a los acontecimientos heterogéneos de la vida (Ricoeur, 1990, citado por Díaz & Peña, 2014).

Sin lugar a dudas, desde esta perspectiva filosófica, el ser no permanece en el reino de lo mismo, sino que por el contrario, es una esencia intersubjetiva que a través de la alteridad del otro, construye significados y sentidos de vida polisémicos que dan lugar a un Yo continuo y discontinuo, es decir, que la identidad es interdependiente y no por eso el sujeto es disuelto por el juego de las relaciones que lo construyen (Ricoeur, 1992 citado por Vessey 2000).

3.4.2 Relación niño/a-contextos

3.4.2.1 Abordaje educativo sobre la triada familia, escuela, barrio

Desde las ciencias de la educación, García (2008) plantea una triada que se da entre Barrio - Familia - Escuela, la cual es la base de las situaciones y experiencias que cada uno de sus integrantes experimenta en la cotidianidad. En esta triada, se desarrollan distintos escenarios y relaciones que pueden estar cargados de tensiones, ya que toda interacción humana es

inherente a un conflicto. Desde allí, se debe reconocer que en la medida en que los actores comprendan la influencia de las relaciones sociales en diferentes contextos, se entenderá que:

Las relaciones de violencia expresadas en la casa, la escuela o el barrio se expanden y retroalimentan, contaminando los espacios y prolongando el círculo vicioso de la repetición. Por ello, ningún escenario social debe ser indiferente ante el tipo de relaciones que sus miembros expresan entre sí y con los otros (García, 2008, p.122).

Dichos modos de relacionarse, influyen directamente en la forma en que los niños/as se desenvuelven en cada uno de estos escenarios, ya que se permiten y se castigan determinadas formas de actuar y pensar, más aún cuando las relaciones violentas se presentan en los mismos escenarios cuando, por ejemplo, padres y maestros privilegian formas de relación basadas en tratos que interfieren con el bienestar, es por esto, que la realidad establecida desde las relaciones de cada tríada, debe ser analizada, comprendida y transformada por medio del empoderamiento de los actores pertenecientes a estos sistemas (García, 2008).

3.4.3 Prácticas de poder

3.4.3.1 Abordaje sociológico sobre Invisibilización de la niñez

El sociólogo Guillermo Páez Morales ofrece una compilación realizada por Jaramillo & Bernal (2010) la cual plantea que es necesario retomar el fenómeno de visibilidad para comprender la invisibilidad, el cual surge a partir de un proceso de reconocimiento tanto propio, como del otro, en el que la persona se construye y da sentido a su existir, desarrollando una visión sobre sí mismo y sobre su entorno, este favorece establecer determinados relatos y comportamientos que configuran las narrativas identitarias en medio de diferentes contextos, de esta manera, se puede llegar a comprender la construcción que hace el otro sobre sí, independiente de su edad o desarrollo, pues el proceso de socialización se origina desde que la persona nace y comparte con otros. Dicho proceso de socialización perdura a través del tiempo,

sin embargo, la dificultad se ha generado porque “(...) la relación de visibilidades es a menudo asimétrica” (Brighent, 2007 citado por Jaramillo & Bernal, 2010, p. 34), es decir, que no se genera reciprocidad en la relación entre los adultos y los niños/as, especialmente en la interacción que tienen estos últimos con sus contextos, puesto que existen algunas dinámicas relacionales que pueden contemplar imposiciones que se reflejan a través de la no participación de una de las partes.

Ahora bien, respondiendo a un contexto latinoamericano, especialmente colombiano, es importante identificar que esta invisibilización no se desarrolla únicamente por medio de la visión constitucional de la niñez que puede llegar a desvalorar su opinión, sino que también se ve afectada su participación cotidiana en sus relaciones y por supuesto, en su proceso de identidad; o como lo menciona Páez (s.f., citado por Jaramillo & Bernal, 2010) se les puede llegar a invisibilizar al no considerarlos como "un actor social dentro del grupo familiar", es decir, “se les torna invisibles cuando, para llenar vacíos y responsabilidades no cumplidas, se los provee de juguetes, ropas, aparatos electrónicos (...), como si con estos pudiera repararse la compañía no dada y la ternura no recibida” (p. 38).

Debido a lo anterior, se comprende que “el niño necesita ser reconocido como tal, debe poder actuar en y con los demás para determinar con ellos los medios, las condiciones, los fines y sus proyectos de vida” (Jaramillo & Bernal, 2010, p. 37-38), lo cual significa que sus roles son activos al igual que los de las demás personas que participan en determinados escenarios, estos necesitan ser reconocidos para que puedan pensar, proponer, participar y sobre todo, sentir el valor de sus aportes, lo que a su vez, les podría permitir la comprensión de cuán distintos pueden verse y definirse a sí mismos, teniendo así una oportunidad de transformarse a través del tiempo, las prácticas lingüísticas y demás elementos que los construyen.

3.4.3.2 Abordaje sociológico de la violencia simbólica

“La conflictividad es inherente al entramado social” (Bourdieu, 1995, 1997, citado por Calderone, 2004, p. 1), puesto que como lo explica Bourdieu, en éste se presenta un constante juego de poder que implica una dominación en las relaciones, desde el cual todos desempeñan roles que sostienen el mantenimiento de dichas dinámicas y establecen relaciones de fuerza que imponen significados como legítimos, disimulando el ejercicio violento que se implanta al no contar con una opinión alterna (Bourdieu & Passeron, 1996, citados por Collazos, 2009) Así, un concepto relacionado con las dinámicas y prácticas de poder es el de violencia simbólica, en el cual se establece la “percepción y reconocimiento” que se construye en la realidad de los agentes que viven y actúan, ya que al determinar que el funcionamiento del mundo se da a través del lenguaje y de códigos desarrollados, la dimensión simbólica frente a la existencia de este es más representativa.

Tal violencia simbólica para Bourdieu, se presenta de cualquier forma y se identifica desde diversos acontecimientos dados en el lenguaje, la educación, las clasificaciones sociales, etc. y además permea las relaciones de dominación hasta el punto que el dominado no puede frenar ni aislar al dominante, pues se genera una adhesión tal, que la relación de dominación llega a verse como una relación natural, o como menciona Nicolaescu (2010), la violencia simbólica implica la imposición de formas de pensamiento y percepción, llegando incluso a ser legitimadas y adoptadas al propio estilo de vida, motivo por el cual el poder puede permitir una organización social en la que cada parte de un sistema desarrolla una función y un rol, dicho proceso se denomina interdependencia funcional, en el que es necesaria la participación de todos. Es importante aclarar que no todo estilo de poder debe ser aceptado, aún más cuando existen relaciones desiguales que no enriquecen la convivencia de la comunidad, pues es esperable que

en esta se construya un interjuego de poder recíproco entre las relaciones y los discursos que se comparten (Bourdieu, 1995, 1997, citado por Calderone, 2004; Bourdieu, 2002).

Esta descripción de poder, permite elaborar una visión sobre la niñez que se constituye desde sus relaciones; mirada que se caracteriza por contemplar formas de poder que visibilizan o no sus voces, frente a esta última, se les suele comprender como sujetos que se limitan a recibir información y difícilmente pueden proponer una opinión de valor, entonces paradójicamente se les exige como a un adulto pero no se les da el valor que socialmente se les otorga a los mismos.

3.5 Marco legal

La presente investigación se encuentra enmarcada por lo estipulado en la normativa legal colombiana, principalmente en el Código de Infancia y de Adolescencia (Ley 1098 de Noviembre 8 de 2006) y por lo planteado desde el Decreto 936 de 2013 en el cual se dictaminan algunas puntualidades frente al quehacer del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con la niñez. En relación con esto, se retoma la propuesta que Tejeiro y Manrique (2005) elaboran desde la Teoría General de Niñez y Adolescencia frente a la consideración socio-jurídica de la infancia en Colombia, la cual ha sido originada desde una transformación social que pasa de concebir al menor como objeto de la “compasión-represión” a un sujeto de derechos. De este modo, se pretende exponer y consolidar los apartados del Código de Infancia y Adolescencia relacionados con la puesta de investigativa y además, realizar un análisis crítico que enmarca una política que objetiviza y al mismo tiempo subjetiviza a la niñez.

Dicho desarrollo se ha venido dando a nivel histórico hasta compilarse en la convención de los derechos de la niñez , promulgada por las Naciones Unidas e incorporada en la República de Colombia mediante la ley 12 del 22 de enero de 1991, es decir, poco antes de la actual constitución política de Colombia que rige desde el cuatro (4) de Julio de 1991, en la cual se le

ha otorgado al niño/a, a la familia y comunidad, derechos fundamentales que otorgan condiciones de igualdad, respeto, seguridad, etc., para el sano desarrollo de la convivencia (Tejeiro & Manrique, 2005).

Durante estos cambios, el concepto de niñez, según Tejeiro & Manrique (2005) se ha encontrado adherido a las mismas políticas que garantizan sus derechos y los derechos de sus familias y comunidades, por ejemplo, el Código de Infancia y Adolescencia (2006) define como sujetos titulares de derechos a todas las personas menores de 18 años y retoma lo descrito por el código civil, en el cual se establecen dos rangos de edad; uno, corresponde al niño/a entre 0 y 12 años; y el segundo, propone que el adolescente pertenece al rango entre los 12 y los 18 años; por otra parte, el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (2013), establece tres categorías; en las que se considera que la primera infancia se desarrolla desde la gestación a los 5 años; la infancia de 6 a 11 años; y la adolescencia de 12 a 17 años.

Ahora bien, Angarita (S.F) citado por (Tejeiro & Manrique, 2005), menciona que la concepción del menor queda sujeta a una constitucionalización, es decir, que se encuentra conexas a los principios rectores que plantea la constitución, sin embargo, según este catedrático, debe haber una trascendencia para situar dichos principios en un contexto específico, pues se crea la necesidad de adecuar el marco normativo a la realidad social cambiante y no a la ley misma. De esta manera, además del panorama académico de la sociología universal del derecho, otras ciencias como la clínica social, la psiquiatría, la antropología, entre otras, han ido aportando una mirada interdisciplinaria sobre el menor, de esta manera, la visión de la niñez, deja de ser privada al derecho y a la ley, como ciencia abstracta y regulativa legal respectivamente, sino que se convierte en un accionar que le compete a cualquier academia de la sociedad contemporánea,

incluyendo especialmente a la disciplina psicológica, desde la cual parte la presente investigación.

Partiendo del Código de Infancia y Adolescencia, se garantizan los derechos de los niños/as que se contemplan en las leyes, involucrando la responsabilidad que tienen todos los sistemas en los que conviven y se desarrollan, es por ello que se propone como relevante exponer la corresponsabilidad que se tiene con el Estado y sus sistemas posibilitadores, en tanto que se debe evitar incansablemente la vulneración de cualquier derecho infantil. Teniendo en cuenta las disposiciones de dicho Código, se establecen normas que apoyan una labor responsable en cualquier tipo de entidad o institución que pretenda trabajar o trabaje con esta población, resaltando que lo anterior fue tenido en cuenta para el desarrollo de la metodología investigativa propuesta.

Teniendo en cuenta la normatividad vigente que rige el trabajo con menores, se identifica que la cuestión de fondo no radica en la formulación abstracta y formal del concepto de “niño/a”, sino más bien, en la búsqueda de sistemas que sean capaces de crear una nueva realidad sobre la niñez, lo que significa que se hace necesario pasar del “deber ser al ser”, dado que “la normatividad colombiana en materia de niñez, juventud y adolescencia carece de adecuación formal a la realidad empírica” (Tejeiro & Manrique, 2005). Puesto que los fenómenos sociales de carácter político como el narcotráfico, las guerrillas y demás, han incidido en la formulación de política de infancia y adolescencia y a su vez, han perfilado a los entes públicos responsables de su atención básica, es por ello que Tejeiro & Manrique (2005) plantean que “la garantía de sus derechos como tal aún es utópica”, sin embargo, dicha sentencia no condena la acción de los actores sociales, ya que se han logrado de la misma forma avances significativos, aún así, persisten patrones que determinan las acciones del estado, como aquellas doctrinas de protección

integral que garantizan los derechos fundamentales en la prestación de servicios y propensiones comunitarias, siendo estos mismos factores, los que impiden:

Concebir a los niños, niñas y jóvenes de Colombia como ciudadanos en pleno ejercicio de su condición de tales y actores de primera línea en el concierto de las políticas, planes y programas que les incumben ya no en calidad de “usuarios” sino de “actores fundamentales” dotados de dignidad y profundo sentido de su historia y la sociedad que les ha correspondido vivir (Tejeiro & Manrique, 2005, p.182).

Finalmente, es importante retomar las voces de los niños/as, las cuales no necesariamente son tenidas en cuenta al momento de plantear códigos, leyes o establecer agentes que velan por sus derechos, de ahí la relevancia de revisar si efectivamente, estos son conscientes de sus derechos y deberes y además, identificar si se da realmente la corresponsabilidad entre los contextos para garantizarles una protección integral, así como lo plantea el código.

3.6 Marco institucional

El trabajo se desarrolló de la mano con la Corporación Cultural Nueva Tibabuyes (CULTIBA), la cual lleva alrededor de 20 años de funcionamiento en la localidad de Suba y actualmente se localiza en el barrio Berlín, caracterizado por ser un contexto urbano que tiene zonas de residencia con criterios administrativos o fronteras políticas, con un gran tamaño poblacional y densidad demográfica y además, presenta una función económica ajena a una producción agrícola, pues en su lugar, contempla una organización urbana con algunas calles pavimentadas, alumbrado público, etc. (UNICEF, 2012). El trabajo comunitario que ha desempeñado CULTIBA a través de distintos programas y proyectos, ha respondido a la necesidad de empoderar a la comunidad con la que trabaja: niños/as, jóvenes, madres cabeza de hogar, desplazados, entre otro tipo de población que puede llegar a ser vulnerable debido

distintas condiciones que no les permite satisfacer sus necesidades básicas en el cumplimiento de sus derechos.

A nivel histórico, el barrio de Berlín se constituye aproximadamente desde 1989, fecha en la que sus habitantes han comenzado a distribuir y segmentar el territorio en viviendas, con lo cual dieron inicio a organizar acueductos, sistemas de energía y demás proyectos que hoy en día tienen un cubrimiento del 100%, según informa la mayoría de la comunidad que cuenta con telefonía. El estrato económico predominante se sitúa alrededor del 2 y el 3, aun así, existen otros sectores que pertenecen al 1. Entre algunas de sus problemáticas más destacadas, se presenta: un alto índice de consumo y venta de sustancias psicoactivas; algunos inconvenientes de seguridad, en relación a un cubrimiento parcial por parte de la policía como riñas callejeras y hurtos; manejo no adecuado de la recolección de basuras y en épocas de crecimiento del río Bogotá, algunos sectores aledaños presencian inundaciones de sus viviendas, situaciones influyen en el desarrollo del sentido de pertenencia que se tiene con su lugar de residencia (Valencia, Bohórquez, Poveda & Rincón, 2013; García, 2008).

Desde el recuento anterior, es posible comprender que la carencia de comodidades dificulta el logro de una calidad de vida ideal para sus habitantes, sin embargo, el bajo costo de vida del sector favorece la llegada y permanencia de personas desplazadas e inmigrantes, produciendo así un incremento considerable de la población. Aun así, es importante resaltar que los parques del sector visibilizan distintos fenómenos sociales, entre los que se encuentran el desarrollo de actividades deportivas, culturales e institucionales que permiten compartir espacios de intercambio comunitario.

Específicamente, con lo que refiere al trabajo realizado por CULTIBA, el interés investigativo se encamina a abordar el programa de la Ludoteca, el cual fue creado con el fin de

apoyar a los participantes con la realización de sus deberes escolares, sin embargo, se emprenden acciones que van más allá de dicha labor, pues se favorece que los niños/as puedan intercambiar conocimientos y aprendizajes a partir del juego, el arte, el deporte y las propuestas pedagógicas variadas que buscan propiciar saberes que promuevan la expresión espontánea y el desarrollo de sus capacidades sin el fin de disponer de una nota cuantitativa que califique con una descripción numérica sus acciones.

3.7 Antecedentes investigativos

La presente investigación se basó en la búsqueda de libros, artículos científicos de corte cuantitativo y cualitativo en su mayoría, tesis de maestría y doctorales, entre otros documentos físicos y virtuales, que conversan con distintos tipos de epistemologías, aun así, la búsqueda se centró en el paradigma sistémico complejo y construccionista social, con el fin de establecer un panorama general de conocimientos que se han publicado en torno a la temática que la convoca; para su realización, se elaboraron algunos temas en fichas de análisis (ver anexo 1) y otros fueron retomados de forma directa en la construcción del texto del presente trabajo de grado, los temas abordados fueron en general: relaciones entre la familia y escuela, escenarios violentos, desarrollo de la niñez desde una perspectiva sistémica, pautas de crianza a nivel familiar, concepciones sociales que se han mantenido en la historia sobre los niños/as, cambios de ideologías en el sistema educativo, entre otros asuntos que intervienen o se relacionan con el tema fundamental que respecta a la construcción identitaria en la niñez.

Los hallazgos de las temáticas abordadas, permitieron comprender uno de los problemas que se identifica en la niñez, el cual se ha denominado invisibilización, éste se reflejó en el recuento histórico elaborado por Aries, 1993; UNICEF, 1946, 1961, 1982; Martínez, 1996 (citados por Álvarez, 2011), en cuyo artículo, se hacen visibles los cambios conceptuales e

ideológicos a nivel mundial sobre la concepción de la niñez y las nuevas condiciones políticas, económicas, educativas, entre otras, que garantizan los derechos y repercuten a su vez en la visibilización y participación activa de los niños (Álvarez, 2011).

Lo anterior visibilizó cómo las relaciones de dominación preceden a dichos modos de invisibilización, en donde este último término sería el fenómeno resultante de la deslegitimación de la opinión del otro a partir de una violencia simbólica, basada en un componente cultural que establece formas de jerarquización, roles, significados y sentidos de vida, presentes en los discursos sociales contruidos entre las relaciones que privilegian, en este caso, la voz del adulto en contraposición a la del niño/a (Bourdieu, 1995, 1997 citado por Calderone, 2004).

Aun así, es necesario contemplar que la violencia es entendida de diversas maneras al interior de la bibliografía consultada, pues es un término versátil que puede ser comprendido dependiendo el punto de vista de quién lo define, ya que se ve influido por la subjetividad de cada persona al considerar una situación como violenta, lo que lleva a interpretar que las personas pueden re-definir su manera de entender la violencia a través del paso del tiempo, las experiencias vividas, entre otros factores. Un ejemplo de esto, lo describen Valencia y Alcaraz (2010), quienes retoman la voz de los niños/as que vivieron entre 3 y 11 años de su vida en la calle, para poder escuchar y determinar desde sus propios relatos lo que puede ser o no violento. De este modo, a partir de esta indagación, se hace específica la necesidad de construir entre investigador e investigado, aspectos consensuados para determinar qué se concibe como violencia con el fin de no incluir fenómenos no percibidos por la población y deslegitimar así su opinión.

Al igual que el factor de violencia, las pautas de crianza y las relaciones entre los principales formadores en la niñez (familia y escuela), la construcción de identidad de todo ser

humano se configura a través de un otro, según los distintos tipos de literatura, incluso en algunos artículos de corte cuantitativo a partir de estudios de caso longitudinal o comparativos, se encontraron relaciones directas entre el desempeño de los padres y el desarrollo emocional, socio cultural, ético/moral, entre otras dimensiones que se adquieren paulatinamente en la niñez y posterior edad adulta; asimismo, se le otorga a la familia el rol de formador principal en los procesos de socialización y desarrollo y en este sentido, se le responsabiliza de ser quien forma para el vínculo y el aprendizaje necesario para la adaptación del menor hacia el medio social (Retana & Sánchez, 2010; Henao & García, 2009; Vásquez, 2012; Sabogal, 2014; Moreno & Cubero, 1990 citados por Izzedin y Pachajoa, 2009; Richaud de Minzi, 2006; Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005; Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo & Palomera, 2011; Cuervo, 2009; Inglés, Torregrosa, García, Martínez, Estévez & Delgado, 2014).

Además de centrar la mirada en cómo la familia se hace responsable del desarrollo de sus hijos/as, algunos textos reflejan otros tipos de lecturas comprensivas macro sociales sobre cómo las nuevas ideologías influyen en la concepción de la autoridad, educación, entre otros procesos básicos de socialización para la construcción de identidades en distintos contextos, así, se hace ejemplar cómo estos análisis permiten visualizar el enriquecimiento o empobrecimiento entre la relaciones del estudiante/profesor, padres/hijos y demás instituciones prestadoras de servicios para la niñez, aportando de forma crítica a los procesos que llevan a cabo un cambio a nivel microsocial en los roles de los integrantes y en su funcionamiento ético/moral, afectivo, entre otras condiciones fundamentales que desarrolla el ser humano para construirse (García & Guerrero, 2011; Báez, 2012).

Partiendo del anterior panorama contextual, se puede comprender que la construcción de las identidades de los niños/as, ha sido un tema que traspasa los límites de la perspectiva

psicológica, puesto que varios análisis consideraron estrategias narrativas con fines pedagógicos para comprender la construcción identitaria en la niñez (Segura, Garcés & Chiquillo, 2016).

Algunas otras investigaciones, se focalizaron en la población de niños/as que han estado vinculados a grupos violentos del conflicto armado Colombiano, en donde la realidad social admite o no posibilidades para que el sujeto construya su identidad, lo cual conlleva a pensar que este aspecto social es inherente a la construcción propia (Vera, Palacio, Maya & Holgado, 2015). Otras más, vinculan las agencias en la construcción de la mismidad e ipseidad en la construcción narrativa de la identidad, reflejando como en la distinción/ semejanza y concordancia/discordancia mantenida con un otro a través del tiempo, se construyen espacios de identificación individual y colectiva que reflejan una trama narrativa cambiante respecto a la heterogeneidad de la vida (Ricoeur, 1990, citado por Díaz & Peña, 2014).

Dichas indagaciones, permiten vislumbrar cómo la identidad es constituida desde visiones que incluyen al sujeto y a su comunidad, en cuyo caso, según los resultados se hace necesario enriquecer la interdependencia entre lo individual y lo social, puesto que la vinculación emocional y aquellas formas de reconocimiento y pertenencia juegan un rol fundamental en la significación que realizan para los niños/as para reconocerse desde los contextos en los que participan (Vera, Palacio, Maya & Holgado, 2015). Lo anterior podría ser posible a través de estrategias que desarrollen la práctica narrativa de los más pequeños, como el arte, entendiendo que estas vías alternas proporcionan el enriquecimiento de realidades que crean múltiples visiones del sí mismo y de lo otro (Segura, Garcés & Chiquillo, 2016).

Finalmente, esta fase de indagación da cuenta del enriquecimiento que brinda una perspectiva psicológica construccionista compleja en la comprensión narrativa de la identidad de los niños/as. Partiendo de este hallazgo, esta perspectiva teórica vislumbra alcances discursivos

que comprenden la construcción del fenómeno de identidad dentro de las posibilidades dadas en el contexto, lo cual significa que son reconocibles los marcos de interpretación que posibilitan la inteligibilidad de las identidades y, al mismo tiempo, se llegó a relacionar este proceso de reconocimiento con aquellas prácticas de poder que sustentan la vida de todo ser humano (Gergen, 1996, 2001; White, 1994; White & Epston, 1993; Echeverría, 2003; Anderson, 1999; Sluzki, 1996; Linares, 1996; Fonseca, 2012).

4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para realizar la presente investigación, se tuvo en cuenta los principios éticos que rigen a los psicólogos en sus prácticas profesionales, como se estipula en las leyes 1090 del 2006 y 1164 del 2007, consagradas en el congreso de la república de Colombia y compiladas en el manual bioético y deontológico del psicólogo. Según lo establece el capítulo I del título VII denominado “DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO Y BIOÉTICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE PSICOLOGÍA” de la ley 1090 (El Congreso de Colombia, 2006, p.6-8), los principios rectores que guían el ejercicio de la psicología en cualquiera de sus modalidades, permiten a su vez la orientación en torno a la toma de las decisiones de los psicólogos, de esta manera, los principios de no maleficencia y justicia se refieren a una obligatoriedad moral y los principios de beneficencia consideran que la autonomía y beneficencia conmemoran el libre desarrollo de la personalidad y la elección ética (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2016).

Además de contemplar el quehacer de los agentes interventores, es necesario mantener el respeto por la población, al comprender que una comunidad comparte una historia, normas y cultura que la identifican, entendiendo que sus miembros se encuentran unidos por un sentido de pertenecía y que a su vez, han generado una forma de organización sociopolítica entre sus individuos, en donde se construyen vínculos a través del mantenimiento del grado de importancia

frente al otro (aunque no estén ubicados en el mismo territorio), de esta manera, comparten intereses, necesidades y recursos que buscan una potencialidad social, que hace necesario el cumplimiento de derechos, la cohesión grupal, etc. (Montero, 2004).

Al trabajar con una comunidad entendida como una entidad autónoma, capaz de auto-organizarse y restablecerse como todo sistema humano, se hace inevitable considerar factores que pueden causarle o no un posible daño, por este motivo, surge la necesidad de prevenir los posibles riesgos de una intervención externa, retomando el enfoque de acción sin daño que permite contemplar una reflexión crítica, en la cual se comprende que toda acción debe tener en cuenta la complejidad y heterogeneidad de los contextos sociales; por tanto, parte de dos posturas: la deontológica (prioridad a los valores y el orden legal) y la consecuencialista (prioridad a los efectos de toda intervención); estas se relacionan a su paso, con la ética de mínimos que contempla tres principios: la dignidad de un trato humano, la autonomía de sus formas de acción-organización y la libertad de expresión para que permitan construir una realidad propia de la comunidad (Bello, 2011; Rodríguez, 2008).

Para la realización de estas guías que orientan el quehacer psicológico en la investigación/intervención, se describe a continuación los aspectos que se tuvieron en cuenta para la realización del presente trabajo:

- ❖ Se efectuó una lectura contextual que comprendió la estructura social a la cual está sujeta la comunidad, los legados culturales que los caracterizan, las necesidades, los recursos, entre otros aspectos que invitaron a su vez, a una revisión autocrítica sobre los prejuicios y estereotipos propios de las investigadoras (aspecto que se mantuvo hasta la finalización de la intervención).

- ❖ Se llevaron a cabo acercamientos de familiarización con la comunidad, los cuales permitieron la consolidación de un espacio de confianza y respeto en pro de una mayor cercanía en las relaciones, teniendo presente para la interacción, los tres principios de la acción sin daño.
- ❖ Por último, en la planeación previa y ejecución de las metas o rutas a seguir con la comunidad, se favoreció la reorganización o potenciación de recursos por medio del diálogo, actividades, talleres sensibilizadores y demás estrategias que contemplaron de distintas visiones sobre su realidad y finalmente también sobre su proceso de construcción de identidad.

5. MÉTODO

5.1 Generalidades de la investigación cualitativa

Se abordó la problemática desde una perspectiva metodológica cualitativa, la cual busca producir datos descriptivos a través de la comunicación misma de las personas, sea esta verbal, no verbal o escrita, propiciando así, descripciones sistemáticas de los fenómenos abordados con el objetivo de ampliar categorías establecidas, comprobar otras y a su vez revisar las asociaciones que pueden llegar a establecerse entre estas y con otras disciplinas, áreas y objetos de estudio. Así, la Cibernética de segundo orden admite la observación que realizan todos los participantes, incluyendo la de las investigadoras, pues por excelencia, la subjetividad es la protagonista de las relaciones humanas (Quecedo & Castaño, 2002; Denzin & Lincoln, 2012).

5.2 Tipo de estudio-etnografía performativa

Se trabajó a través de la Etnografía Performativa descrita por Bryant Keith Alexander en su capítulo destinado a esta metodología; el cual hace parte de la compilación realizada por

Denzin & Lincoln (2013), como una investigación que retoma elementos de los estudios performativos y de la etnografía en sí misma, con el fin de representar por medio del arte, la cultura de la cual se investiga. Así, es necesario comprender que la etnografía se refiere a un método que realiza un estudio detallado de personas o grupos durante un tiempo determinado por medio de la observación participante y entrevistas que permitan conocer en detalle su comportamiento social, es decir que “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)” (Guber, 2001, p.5). Por su parte los estudios performativos se refieren a aquellos procesos que buscan un compromiso dialógico entre la comunicación de la estética propia y la del otro a través de los medios de actuación, ya que estos estudios “exploran y consideran una amplia gama de actividad humana como expresión” (Denzin & Lincoln, 2013, p.99).

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que la etnografía performativa plantea la actuación como el vehículo para llegar a los mundos de otros sujetos, promoviendo una visión crítica y sensible de la expresión performativa por parte de los participantes. Se entiende a su vez que:

[...] la etnografía performativa no es sólo el acto de presentar los hallazgos de la investigación y representar al otro, sino que también significa extender y expandir un diálogo crítico en la cultura y acerca de ella, con los actores investigadores encarnando la naturaleza de su conocimiento e invitando a las audiencias a participar (Denzin & Lincoln, 2013, p.20).

Esta metodología se apoya en la etnografía cultural, pues reconoce la cultura como transversal en las historias, prácticas y narrativas y estas se ven, a su vez, reflejadas en un trabajo centrado en el cuerpo, así, la actividad conjunta que se realiza entre la etnografía y la actuación, permite el conocimiento descriptivo de las condiciones de vida, con el fin de evocar sentimientos

y facilitar un vínculo con la audiencia para generar un entendimiento social crítico y una posible respuesta (acción). Tal entendimiento se debe principalmente a quiénes son los actores que logran hablar y a su vez, a quién representa dicho discurso, ya que desde allí se puede identificar la política cultural, la cual “regula qué elementos de la cultura se exhiben o se suprimen” (Denzin & Lincoln, 2013, p.95).

En suma, esta metodología permite representar la actuación cultural que se da en la vida diaria de la comunidad, a través del uso del cuerpo como herramienta necesaria para establecer significados que se acompañan del uso de narrativas como un reflejo de la exploración crítica del sujeto frente a su experiencia de vida y su cultura, desde esta perspectiva, se abandona la discusión sobre lo que existe, pues “las cosas se convierten continuamente en lo que son y a través de sus relaciones realizadas con otras cosas” (Halse & Clark, 2008, p. 131), es decir, la participación en el medio social aporta en gran medida posturas y significados que se construyen, comparten y varían según las relaciones que se construyen. Esta crítica permite un proceso autoetnográfico que invita a los participantes a ver al otro en relación con ellos mismos, lo cual significa que en el ejercicio de la etnografía performativa se favorece la experiencia autoetnográfica en tanto que se inicia un proceso propio de reflexión crítica (Denzin & Lincoln, 2013, p. 20).

5.3 Participantes

Para la inclusión de los participantes se empleó un muestreo denominado intencionado, mediante el cual se convocó deliberadamente la co-participación de la población perteneciente al programa de la Ludoteca ofrecido por CULTIBA, en los horarios de mañana y tarde. (Martín, Crespo & Salamanca, 2007). Participaron alrededor de 17 niños/as de 4 a 12 años, aunque

solamente 8 asistieron de forma continua; asimismo, se contó con la intervención de 19 representantes de familia, la líder del programa y el director de la Corporación.

Los relatos de los niños/as participantes se clasificaron en 3 categorías según su edad y sexo: temprano de 4 a 6 años (T), medio de 7 a 9 años (M) y grande de 10 a 12 años (G); femenino (F) y masculino (M). Esta estrategia de organización se originó debido al número extenso de asistentes y el amplio rango de edades entre los mismos, más no obedece a una restricción del desarrollo determinada por una condición establecida, pues desde una comprensión sistémica se concibe que el desarrollo de todo ser humano se encuentra relacionado con el grado de vinculación que establece con otros contextos que le aportan experiencias, significados o historias nuevas, en donde se crean procesos de morfogénesis y morfostasis (cambio y permanencia de una organización) implicados en los periodos de desarrollo de los niños/as frente a: la elaboración de relatos, capacidad crítica de las prácticas hegemónicas, entre otras características de similitud y disimilitud que sostienen (Sluzki, 1996).

Según lo planteado por Guillermo Páez Morales desde la compilación de Jaramillo & Bernal (2010), se entiende que el proceso de socialización es originado desde que la persona nace y se relaciona con otros, de este modo, sería comprensible que la mayoría de los participantes se encuentren atravesando la etapa del ciclo vital de “escolarización”, al estar suscritos al contexto familiar, escolar, institución de apoyo social, entre otras entidades formadoras que apoyan su desarrollo en pro de su capacidad autopoietica, en otra palabras, la habilidad para producirse a sí mismos, de ahí la importancia de encontrar una estructura que recoja las especificidades que han venido construyendo a lo largo de su vida a través de su proceso de identidad. Respectivamente, se estableció la siguiente clasificación en conjunto con la codificación de los nombres:

Tabla 1.

Clasificación de niños/as participantes

	GÉNERO	EDAD	CATEGORÍA DE EDAD	CÓDIGO
SUJETO	F	4	T	SFT1
SUJETO	F	11	G	SFG1
SUJETO	F	11	G	SFG2
SUJETO	M	12	G	SMG1
SUJETO	F	8	M	SFM1
SUJETO	F	11	G	SFG3
SUJETO	M	5	T	SMT1
SUJETO	M	11	G	SMG2
SUJETO	M	8	M	SMM1
SUJETO	M	7	M	SMM2
SUJETO	M	10	G	SMG3
SUJETO	F	8	M	SFM2
SUJETO	F	6	T	SFT2
SUJETO	F	10	G	SFG4

SUJETO	F	8	M	SFM3
SUJETO	F	10	G	SFG5
SUJETO	M	11	G	SMG4

Se brindó también una estructura a los relatos de los familiares, líderes e investigadoras, se codificaron sus identificaciones y en el caso de los representantes de familia, se les dio esta denominación, ya que sus aportes fueron importantes para comprender desde otra perspectiva cómo se conforman sus relaciones en torno a la identidad de los niños/as:

Tabla 2.

Clasificación de investigadoras, líderes y representantes de familia

	GÉNERO	CÓDIGO
INVESTIGADORA 1	F	I1
INVESTIGADORA 2	F	I2
INVESTIGADORA 3	F	I3
DIRECTOR	M	D
LÍDER LUDOTEKA	F	LD
REPRESENTANTE	F	RF - SFT1
REPRESENTANTE	M	RM - SFT1

REPRESENTANTE	F	RF- SFG2
REPRESENTANTE	F	RF- SFM1 Y SFG3
REPRESENTANTE	F	RF - SFG5
REPRESENTANTE	M	RM - SFG5
REPRESENTANTE	F	RF - SMM1
REPRESENTANTE	M	RM - SMM2
REPRESENTANTE	F	RF - SFM2
REPRESENTANTE	F	RF - SMT1 Y SMG2
REPRESENTANTE	F	RF - SFT2 Y SFG4
REPRESENTANTE	F	RF - SFM3
REPRESENTANTE	M	RM - SFM3
REPRESENTANTE	M	RM - SFG1
REPRESENTANTE	F	RF - SMG3
REPRESENTANTE	M	RM - SMG3
REPRESENTANTE	F	RF- SMG4
REPRESENTANTE	M	RM - SMG4
REPRESENTANTE	F	RF - SMG1

Es importante resaltar una de las características predominantes de los participantes, la heterogeneidad del grupo debido a la diversidad cultural, condiciones socioeconómicas, entre otras especificaciones sociodemográficas que posibilitaron un intercambio de relatos que construyen su construcción identitaria.

5.4 Estrategias y técnicas

5.4.1 *Fichas analíticas*

En la primera fase de investigación, se utilizaron fichas analíticas con un formato estructurado para sintetizar un texto con la mayor precisión y a su vez, contemplar su comprensión integral desde la opinión crítica de quién los realiza (Graw, Pick & et. al., 1998). Sin embargo, debido a la gran cantidad de información encontrada, algunos textos no fueron retomados en el formato de las fichas de análisis, sino que sus aportes se adhirieron de forma resumida en los antecedentes y se compilaron a lo largo del presente trabajo de grado.

5.4.2 *Observación participante*

Teniendo en cuenta que la etnografía performativa propone pasar del texto al contexto y que desde una postura ética se resalta la importancia de conocer previamente la comunidad, se empleó la observación participante como estrategia de acercamiento al contexto y plataforma para proponer las actividades posteriores de acuerdo a las particularidades del mismo, con el fin de no caer en la imposición de actividades previas que podrían alejarse de sus necesidades, esta inmersión implica que el observador participante no pueda ver y estar en todos lados, lo cual significa que cada uno elige los lugares en dónde estar y los vínculos que establece con los demás, desde allí se crean puntos de referencia que conforman las complejas relaciones sociales (Vasilachis, 2006 & Ángel, 2011).

Desde esta perspectiva, se estudian los significados cotidianos entre el lenguaje, las interacciones entre grupos y los comportamientos individuales que componen la cultura particular que identifica a la comunidad; con la intención fundamental de reconocer la diversidad y multiplicidad de formas de ser humano, a partir de una posibilidad de diálogo que disponga de una especial atención para no imponer la visión del intérprete sobre el fenómeno de investigación, aún así esta afirmación no implica anular su perspectiva, sino que en un diálogo mutuo se visibilizan los prejuicios, supuestos e ideales de todos los presentes. Lo que en conclusión lleva a comprender que este medio social de investigación debe propiciar a: “ayudar a crear una nueva conciencia que dé cabida a la diferencia y que conviva con lo heterogéneo del mundo” (Herrera, 2009, p. 50 citado por Ángel, 2011, p. 23).

5.4.3 Narrativa conversacional

La narrativa como significante de la experiencia y organizadora de formas sociales, permite ser un recurso discursivo para explicar, comprender, intervenir y transformar los procesos comunitarios. Sin lugar a dudas, la conversación desde esta perspectiva, se destaca como una interacción social, abierta a un devenir de múltiples ejercicios co-constructivos entre interlocutores y co-narradores, en otras palabras, es tomada en cuenta, como un “espacio relacional y simbólico” para la organización de la memoria y sus proyecciones en el futuro, en conjunto con la influencia del contexto de forma “virtual y presencial”, en donde son traídos por medio del diálogo aquellos relatos para re-narrarlos, construirlos y reconocerlos como sentidos satisfactorios para la representación social (Estupiñán, González & Serna, 2006, p. 52).

Los escenarios de investigación son vistos como espacios de conversaciones generativas que se basa en bucles recursivos, en compañía de distintos actores. De esta forma, los escenarios

conversacionales reflexivos, fueron retomados como estrategias de acción para dar sentido e incluso transformar las narrativas. Estos se proponen desde los planteamientos realizados por Echeverría (1996) citado por Estupiñán, González & Serna (2006), en donde se plantea cómo el ser humano en su condición psicosocial, se encuentra continuamente, contando historias acerca de sí mismos y del mundo, por tanto, los escenarios fueron los espacios en donde se promovió aquella acción narrativa de cada participante.

5.4.4 Entrevista etnográfica

Con lo que respecta al trabajo con la líder de la Ludoteca, se llevó a cabo la técnica de entrevista semiestructurada y sobre el trabajo con los representantes, se formuló una entrevista estructurada escrita, debido a la limitada disponibilidad de tiempo de los mismos. Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643 citado por Vargas, 2012), la entrevista es: “(...) el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Especialmente, desde la perspectiva cualitativa, esta técnica se influencia por las características personales del entrevistador, de este modo, es un texto negociado que busca la espontaneidad y profundidad de las vivencias de una persona mediante la conversación establecida con otra, que investiga la riqueza de sus diversos significados dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados (Fernández, s.f, citado por Vargas, 2012).

De forma singular, la entrevista etnográfica se caracteriza por ser un encuentro dialógico explícito, una conversación amistosa en la cual las investigadoras introducen temas preestablecidos y asimismo buscan que emerjan elementos novedosos en la conversación, con la intención principal de prestar atención a lo que el entrevistado plantea (Spradley, 1979 & Hammersley y Atkinson, 1994 citados por Vasilachis, 2006).

5.4.5 Grupos focales

Se realizaron grupos focales performativos en los encuentros con los participantes, entendidos como una técnica de recolección de datos que se basa en la conformación de un grupo de cualquier población en el cual se discute un tema alrededor de preguntas pre-diseñadas con un objetivo particular; en este caso, en los grupos focales se privilegió más la profundidad de la información obtenida que la cantidad de personas que pudieron participar en la técnica, pues en esta, se tiene la intención de hacer emerger en los participantes relatos que hablen sobre las creencias, experiencias, reacciones, emociones, etc., en la multiplicidad de la interacción; por este motivo, se adopta el grupo como la unidad de análisis, más que contar con la suma de las opiniones de cada uno. (Aigner, 2006, Beck, Bryman & Futing, 2004 & Gibb, 1997 citados por Escobar & Bonilla, S.f; Kitzinger, 1994, Morgan, 1996, Wilkinson, 1998, Smithson, 2008, Hollander, 2004, Farnsworth & Boon, 2010, Grønkjær et al., 2011 citados por Ruiz, 2016).

El adjetivo de performativo que caracterizó a los grupos focales, se refiere a aquellas actividades que se desarrollaron; a modo general, se realizaron dramatizaciones basadas en un cuento, se elaboraron recetas sobre la construcción propia de cada uno de los niños/as y se llevó a cabo una galería artística sobre las experiencias, vivencias y demás aspectos que se encuentran en sus contextos de interacción.

5.4.6 Intervención narrativa

White & Epston (1993), recopilan algunas distinciones sobre el pensamiento narrativo, en torno a cómo estas visiones conciben: la experiencia, el tiempo, el lenguaje, la agencia personal, la posición del observador y la práctica narrativa. De este modo, en los puntos de unión entre varias experiencias se construyen los significados de vida a través de la dimensión temporal y a su vez, adquieren sentido por medio de la trama de las historias comunitarias, éstas se constituyen en las prácticas discursivas, lo cual significa que se tiene presente la subjetividad y la

complejidad de la realidad para construir cualquier historia. Entonces, se podría llegar a decir que el lenguaje sostenido por cualquier comunidad, brinda una característica polisémica en la construcción de identidad del sujeto, entendida como una descripción que permite ampliar los múltiples sentidos y significados que se puedan construir sobre el sí mismo. Por lo tanto, las personas serían consideradas como autores y co-autores de sus historias personales y comunitarias, las cuales se pueden cambiar, modificar o transformar según los marcos de interpretación que se sostengan.

Es por ello que en la práctica narrativa es posible brindarle un lugar primordial a la experiencia en la que se favorece la emergencia de realidades alternas, puesto que a través de la dimensión temporal se propician significados y perspectivas múltiples desde una postura reflexiva que estimula la polisemia de las formas lingüísticas sociales que fortalecen el sentido de autoría y re-autoría. Aun así, es importante considerar que toda narración incluye una dependencia al lenguaje; por tanto, esta premisa fundamental nos llevó a contemplar que “al usar el lenguaje no estamos comprometiéndonos en una actividad neutral” (White & Epston, 1993, p. 43), puesto que todo relato que dé cuenta de la experiencia, incluidos los que hacen referencia a nuestra autocomprensión, se encuentran mediados por el lenguaje y en este orden, por conocimientos unitarios y globales que contribuyen a la creación de vidas y relaciones.

Por medio de la deconstrucción narrativa, es posible subvertir realidades y prácticas socioculturales al contemplar como extrañas aquellas verdades compartidas por el yo y su relación, ya que el “movimiento hacia el mundo originario y ordinario, debería ser la culminación de un movimiento hacia mundos extraños y extraordinarios” (Bourdieu, 1988 citado por White, 1994, p.29). Para que emergieran estas posibilidades dentro del proceso investigativo, se empleó la “recreación”, como llama White (1994), a la conversación que busca

hacer exótico lo doméstico a través de una gran variedad de preguntas relativas al plano de la acción y la conciencia del sujeto, haciendo posible identificar, reflexionar y resignificar aquellos modos de ser y estar no preferidos, que dan origen a logros aislados que a su vez, debaten y cuestionan discursos y prácticas dominantes reduccionistas o absolutistas que determinan una única forma de ser en el mundo social.

Entonces, es importante reconocer aquellos escenarios discursivos que le dan lugar al proceso de construcción de identidad, por esto se retomó la analogía de la narratividad que contempla cómo la significación logra redireccionar experiencias vividas y elaborar relatos alternativos (White & Epston, 1993); esto quiere decir, que al entender los contextos sociopolíticos de los participantes, fue viable estudiar los efectos que ejerce el poder en sus vidas, por medio de aquellos discursos dominantes que dictaminan un orden social y los invita a moldear la vida personal de cada uno de sus integrantes y asimismo, el comprender los cuestionamientos que los participantes construyen sobre sus relaciones, les es posible crear realidades alternas sobre sí mismos y sus relaciones (White & Epston, 1993).

5.5 Análisis categorial

5.5.1 Codificación

A partir del desarrollo de las técnicas empleadas, se visualizaron diferentes discursos y narrativas sobre la construcción identitaria de los niños/as, en relación con las prácticas de poder instauradas en las relaciones que establecen con sus contextos sociales; en esta línea, se dio lugar al inicio de una conceptualización de la información a través de la codificación de las transcripciones, siendo este proceso, un modo para definir los datos que se desean analizar, a través de la identificación y conexión de pasajes de texto que ejemplifican la idea teórica que se está planteando, en otras palabras, refiere a “indexar o categorizar el texto para establecer un

arco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 1929, p. 64). En tal sentido, codificar es ya comenzar a interpretar, esta forma de tratar la información se reconoce como codificación abierta, en la cual, los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y la formación teórica del investigador como del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores; al contrarrestar especialmente los datos obtenidos, es posible construir las categorías que terminan por ser el esquema que organiza el análisis (Vasilachis, 2006). Para entender estos focos de análisis y la categorización invitamos al lector a consultar el Anexo 2.

Tabla 3. *Focos de análisis*

	CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD	RELACIÓN NIÑO/A- CONTEXTOS	PRÁCTICAS DE PODER		RELATOS EXTRAORDINA RIOS
			DISCURSOS DOMINANT ES	VIOLENCIA SIMBÓLICA	
FOCOS			1)		
	1) Cambio y /o experiencia de mudanza (CAM)	1) Vínculo (pertenencia/separación, etc). (VIN)	Discursos dominantes sobre la construcción de identidad de los niños/as. (DCN)(Sólo lo que dicen los niños).	1) Invisibilidad de la voz de los niños/as.(INV)	1) Consideración dramaturga de las historias basada en sátira: “una perspectiva cínica sobre la hegemonía social”. p. 95 (DRA)
	2) Aspectos emocionales (EMO)	2) Trama narrativa (Influencia de los otros hacia los niños/as en su proceso de identidad). (TRA)			
	3) Prospectiva (PRO)		2) Discursos dominantes sobre la relación niño-contextos.(DRC)		
	4) Género (GÉN)	3) Dinámicas socioculturales entre los contextos. (SOC)			
	5) Otras descripciones propias (ODP) (Sólo lo que dice el niño/a)				

5.5.2 Análisis de contenido-por categorías

En conjunto con lo anterior, se propuso el análisis categorial para conceptualizar las categorías; de este modo, se establecieron como categorías deductivas: narrativas identitarias, relación niños/as-contextos y prácticas de poder y surgió como categoría inductiva: relatos significativos que cuestionan prácticas de poder. Estas categorías fueron elaboradas a partir de un conjunto de operaciones que dividen el texto en unidades para obtener indicadores por procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los relatos, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción del contexto social y a partir de una representación simplificada del fenómeno abordado (Pourtois & Desmet, 1992; Bardin, 1996 citado por Abela, 1998).

5.6 Sistema conceptual

5.6.1 Categoría construcción narrativa de la identidad en niños/as

Las narrativas permiten verbalizar y significar los acontecimientos de la vida en conexión con lo construido socialmente; en la misma lógica, las autonarraciones retomadas de los niños/as participantes, son instrumentos lingüísticos que permiten o impiden la acción personal y relacional, brindando la posibilidad de contemplar el fenómeno de su identidad como el resultado sensible de un relato vital construido a través de un otro, en conformidad con todas aquellas especificaciones heterogéneas que caracterizan las múltiples experiencias, valores, emociones y creencias que circundan en su medio social.

5.6.2 Categoría relación niño/a- contextos

Los actores y los contextos se conectan a partir de los intercambios lingüísticos, es decir, de aquellas historias ecológicas que sostienen una trama narrativa, aquellos conectores explícitos o implícitos que establecen una relación entre actores, guión y contexto, siendo así, cualquier

cambio en las partes afecta la interconexión, puesto que las comprensiones propias se alimentan con el desarrollo de la realidad, el conocimiento y la verdad.

5.6.3 Categoría prácticas de poder

Son aquellas prácticas instauradas en el medio social que a través de un intercambio cultural, histórico, político y económico, sirven de guiones de vida implícitos que privilegian historias en conformidad a sus formas de organización y relación, visto así, desde una apuesta psicológica y sociológica, se resaltan y cuestionan aquellos discursos dominantes que involucran relaciones de poder y en algunos casos, relaciones violentas entendidas en un sentido simbólico de invisibilización.

5.6.3.1 Subcategoría discursos dominantes

Los discursos dominantes conllevan a que el sujeto moderno moldee su vida en conformidad a especificaciones hegemónicas sobre el modo de ser, siendo estas, posibles técnicas de control social que se desarrollan a través de las diferentes convenciones lingüísticas, es decir, desde aquellas narrativas empleadas para significar las historias de vida. En este sentido, las verdades se convierten en “vehículos de poder”, puesto que de cierta forma, fomentan que las personas acepten conocimientos totalitarios y unitarios establecidos como verídicos. Sobre dichas figuras lingüísticas sociales, se hace referencia a las realidades objetivas que clasifican, controlan y en definitiva, configuran las decisiones, acciones, entre otros aspectos de la vida de las personas.

5.6.3.2 Subcategoría violencia simbólica

Teniendo en cuenta que en todo tipo de relación existe un juego de poder o dominación, se resalta que todos los actores participan de diferentes maneras a través de la dimensión simbólica que organiza jerarquías, roles y formas de participación entre los sistemas, desde los

cuales se escriben historias de vida, en algunos casos, estas formas de dominación terminan contemplando una violencia simbólica que se presenta de cualquier forma y se identifica desde diversos acontecimientos dados en el lenguaje, la educación y las clasificaciones sociales, dicha dominación permea en las relaciones a tal punto que el dominado no puede frenar ni aislar al dominante, pues se configura una adhesión tal, que sólo se piensa en esa relación y, como lo importante son las construcciones que se den desde esta vinculación, la relación de dominación llega a verse como una interacción natural desde los contextos dadores de sentido; el estado, la familia y la escuela. En este sentido, las prácticas de poder que se mantienen en las estructuras sociales, contribuyen a la configuración relacional de las personas a través de posiciones, roles, jerarquías y demás signos que pueden contemplar formas de invisibilización.

5.6.4 Categoría emergente-relatos extraordinarios

Contemplando lo que menciona Goffman (1961, citado por White & Epston, 1994), se denominan acontecimientos extraordinarios a los relatos que distan del discurso dominante, los cuales incluyen toda una gama de sucesos, sentimientos, intenciones, pensamientos, acciones y demás aspectos presentes en la vida de una persona desde una localización temporal pasada, presente o futura que se encuentra enmarcada en un conjunto social sostenido por su propia identidad cultural, alrededor de las prácticas de poder que comparten.

De manera constante, estos relatos son invisibilizados al ser considerados como hechos comunes, por este motivo, se retomaron algunas narraciones de los niños/as que cuestionan las prácticas de poder consideradas como inflexibles e incluso opresivas; lo cual sugiere que desde esta postura fue posible la visibilización de historias más flexibles y participativas que emergieron desde una co-construcción y re-construcción de realidades más enriquecedoras para la comunidad, especialmente frente a una visión distinta del proceso de identidad y un cambio

en las formas de relación, contemplando a través de los espacios de conversación, preguntas, aclaraciones y demás intervenciones que reflejaron una posición movilizante por parte de las investigadoras.

Teniendo en cuenta que los narradores identifican acontecimientos y actores sociales clave dentro de su propio relato, Denzin (1998, p. 89, citado por Gibbs, 1929, p. 95) considera epifanía al acontecimiento que deja una marca que implica cambio en la persona, considerando todo hecho significativo que construye su identidad o sus relaciones de forma activa con el otro, incluyendo así un posible cambio en la relación. En conjunto, se encuentra que este desarrollo de alternativas en los relatos, son el inicio de "una perspectiva cínica sobre la hegemonía social" (Denzin, 1998, p. 89, citado por Gibbs, 1929, p. 95), con la cual se posibilita la visibilización de opiniones adversas, flexibles y preferidas desde su propia voz. Ver Anexo 2.

5.7 Procedimiento: fases de la investigación

5.7.1 Fase de definición del fenómeno y conceptualización

Al realizar los antecedentes investigativos, se encontró un panorama histórico sobre algunas de la problemáticas más comunes en la niñez, especialmente sobre la invisibilización que supone un juego de relaciones de poder y que conlleva a pensar en cómo se está construyendo el fenómeno de la identidad de los niños/as que hacen parte de un contexto de apoyo social; asimismo, esta lectura, se encuentra apoyada desde el análisis de la experiencia que tuvo la investigadora I3 como practicante de psicología en CULTIBA. Desde una lectura contextual grupal, se identificaron en el espacio dinámicas particulares en torno a las diferentes relaciones que se establecen entre padres e hijos, dificultades en la satisfacción de necesidades básicas, problemáticas sociales en torno al sector de Suba / Berlín, entre otras especificaciones no generalizables que sirven de guía para una nueva búsqueda, alrededor de una perspectiva

narrativa que permita nutrir el campo investigativo con una mirada propositiva en torno al problema nombrado.

5.7.2 Fase de metodología

De acuerdo con la postura ética que buscó respetar las particularidades de la población y constituir una participación colaborativa, se realizó un encuentro inicial de observación participante y de entrevista semiestructurada, persiguiendo el objetivo de desarrollar un proceso de familiarización con la comunidad y a su vez, recibir propuestas por parte del contexto para la realización de una investigación pertinente y acorde con las necesidades del mismo y posteriormente, se inició con el proceso de la construcción sólida de la metodología. En este sentido la entrevista, el cuestionario, los grupos focales y la intervención narrativa, fueron surgiendo en la medida en que se realizaron los encuentros, es decir, se analizó exhaustivamente lo obtenido con el fin de proponer actividades performativas que permitieran el alcance de los objetivos de la investigación.

5.7.3 Fase de aplicación

Se diseñó un formato guía que contiene, entre otras cosas, la temática, el objetivo y la metodología para cada uno de los encuentros (Ver Anexo 3). Se llevaron a cabo ocho encuentros, los cuales iniciaron con una jornada de observación participante (EO), en la que se dio a conocer el ejercicio investigativo al director de la corporación y se realizó una entrevista semiestructurada a la líder de la Ludoteca (Ver Anexo 4); a partir de ésta, se realizó una jornada de familiarización (EF), que pretendió conocer a las familias, explicar la intención investigativa, firmar consentimientos y asentimientos informados y desarrollar una entrevista estructurada escrita (Ver Anexo 5); posterior a este espacio, se llevó a cabo seis grupos focales (tres en cada jornada) con los niños/as; los dos primeros se destinaron a conocer los participantes y a

introducir el tema de identidad a través de la dramatización de un cuento; en los dos siguientes, se recreó una metáfora narrativa alrededor del ambiente de un restaurante en el cual los participantes imaginaban ser chefs de sus propias recetas personales (Ver Anexo 6) y los dos últimos, invitaron a los participantes a una galería de arte que retomó lo obtenido en el EF (Ver Anexo 7).

5.7.4 Fase de construcción de resultados y discusión

En esta fase se hacen visibles aquellos relatos que emergieron durante el desarrollo de los escenarios, los cuales están plasmados en las matrices de transcripción (Ver Anexo 8) y categorización (Ver Anexo 2), con esta apuesta, se dio inicio a una conceptualización de 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.

5.7.5 Fase de devolución de resultados

Con el fin de corresponder a la confianza otorgada por el contexto y en armonía con la deontología investigativa, se propició un espacio para la devolución y socialización de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, mediante un informe que contiene los principales hallazgos y respectivas recomendaciones, con el fin de no dejar el proceso estático, sino que realmente aporte a las necesidades que se identificaron en la corporación y en las familias (Ver Anexo 9). Aun así, en el encuentro de socialización de resultados emergieron relatos que alimentaron la perspectiva investigativa.

5.8 Instrumentos y recursos

5.8.1 Grabaciones en audio

Mediante la comunicación verbal, se acordó con los participantes emplear el medio de grabación por audio para la recolección de información con el fin de capturar a través de sus voces los hechos relatados, cabe resaltar que este acuerdo se recordó en cada uno de los encuentros y que estas grabaciones fueron la materia prima de las transcripciones.

5.8.2 Matriz de transcripción

A partir de los archivos de audio, se creó una matriz de transcripción que contempló: la clarificación de cada uno de los encuentros, la codificación de los participantes y la descripción textual de sus relatos, acompañados con anotaciones por parte de las investigadoras de aquella comunicación no verbal que surgió en los encuentros (ver Anexo 8).

Tabla 4.

Matriz de transcripción.

Encuentro No:

Fecha:

Hora:

Lugar:

Ciudad:

Identificación de participación: convenciones

- Investigadora 1 (I1)
- Sujeto femenino grande (SFG1)
- Sujeto masculino grande (SMM)

Línea	Participantes	Relato
1	...	
2	...	

5.8.3 Matriz de análisis

Contemplando la descripción del análisis categorial y el sistema conceptual propuestos en apartados anteriores, se organizó esta información en una matriz que sostiene las categorías: construcción narrativa de la identidad en niños/as, relación niño/a-contextos, prácticas de poder y relatos extraordinarios (Ver Anexo 2).

Tabla # 5
Matriz de análisis.

ENCUENTROS	Construcción narrativa de la identidad	Relación niño/a-contextos	Prácticas de poder		Relatos extraordinarios	INTERPRETACIÓN DE LAS INVESTIGADORAS
			Discursos dominantes antes	Violencia simbólica		
Subcategorías						
EO	CAM	VIN	DCN	INV	DRA	
EF	EMO	TRA	DRC			
E1M	PRO	SOC				
E1T	GEN					
E2M	ODP					

E2T
E3M
E3T

6. RESULTADOS

En el desarrollo de los escenarios, emergieron una multivariedad de relatos a través de la voz de los participantes sobre la identidad de los niños/as, dinámicas sociales, prácticas de poder e incluso, se co-construyeron relatos extraordinarios cargados de cuestiones relevantes a mencionar. Esta gran cantidad de información, se encuentra relacionada con sus características poblacionales y contextuales heterogéneas que posibilitaron una indagación a grandes rasgos en el relato grupal, no obstante, también se retomaron algunos relatos individuales que fueron representativos. De este modo, cabe mencionar que los temas a desarrollar, se encuentran estrechamente interconectados al entenderlos como aspectos que se construyen de forma narrativa, en el fenómeno complejo que involucra contar una historia propia en la relación con los otros.

6.1 Construcción narrativa de la identidad en niños/as

Dentro de los relatos de los niños/as que denotan su construcción de identidad, se presenta reiteradamente una descripción basada en los aspectos afectivos, entre estos, algunas emociones son socialmente más aceptadas que otras en su participación y descripción propia; comprendiendo así la importancia del aporte afectivo de las relaciones sociales para la construcción de identidad, aun así, es significativo resaltar cómo lo opuesto al bienestar; el malestar, también hace parte del entramado relacional, aun cuando sea rechazado por algunos,

otros tantos, rescatan aquellos sentimientos no deseados como componentes de su identidad y visibilizan como aprendizajes significativos las emociones contradictorias que se complementan entre sí.

Entre el aspecto afectivo, resaltaron las formas de identificación con otros a partir de características similares con sus familiares, como formas de expresión, rasgos físicos etc., especificando así que su afecto tiende a ser cercano al encontrar una ayuda de su parte en sus labores, emprendimiento que los impulsa a reflejar como positivas sus semejanzas; de forma contraria, la idea de parecerse a algunos que los molestan, incomodan o interrumpen con actividades preferidas, da lugar a opiniones que tildan lo anterior como negativo. En igual medida, las descripciones de sus compañeros, influyen significativamente en su proceso de identidad, pues desde estas llegan a definirse o aceptar características propias, haciendo visible cómo sus historias están conformadas como un relato comunitario más que uno individual.

En conjunto con esta generalidad, se visualizaron las definiciones que tienen los participantes frente a lo femenino y lo masculino, distinciones que están sujetas a lo que socialmente se espera de un hombre y una mujer frente a su apariencia física, comportamiento y demás modismos específicos de cada género/sexo; de este modo, se presentan limitaciones en las actividades por el uso de determinadas prendas consideradas culturalmente como femeninas y se crean imaginarios sobre la belleza determinados por una condición de género.

Además del aporte sociocultural en la construcción de identidad, se especificaron sustratos temporales que los invitan a imaginar el tiempo futuro a partir de sus experiencias pasadas y acontecimientos presentes. Esta conjugación de tiempos, permitió la construcción de proyectos sociales que priorizan el deber ser del modelo educativo, económico y demás medios que proyectan en sus relatos profesiones basadas en el cuidado del otro, con la intención

primordial de apoyar a sus familias; sin embargo, dentro de este tema surgió una gran cantidad de proyectos según la edad de los participantes, pues a diferencia de lo descrito por los que se encuentran en edades medias y grandes, los participantes con edad temprana expresaron de forma espontánea una variedad amplia de sueños futuros que no guardan relación entre sí o en algunos casos particulares, parecen no adherir esta perspectiva futurista a sus relatos.

En relación con este último tema, algunos presentaron limitaciones en su construcción de identidad a partir de visiones saturadas que los invitan a pensarse como no capaces de hacer o saber un determinado aspecto, pues una de las participantes relaciona su corta edad a una condición que la inhibe de hacer parte de las actividades propuestas, implicando que se moldeara el ejercicio, frente a este cambio, fue posible paulatinamente encontrar algunos espacios de expresión espontánea de su parte, reflejando así, cuestiones que hacen visible su capacidad de acción. Y en igual medida, ocurrió con el cambio en los relatos de algunos participantes frente a la admisión de contradicciones, emociones no deseables y demás aspectos que permiten construir con más agrado, historias alternas sobre sus identidades.

6.2 Relación niño/a-contextos

Sobre la interacción de los niños/as con sus contextos sociales, se presentaron distintas estructuras, organizaciones y relaciones que influyen en su construcción de identidad. En el contexto familiar, se identificaron conformaciones familiares guiadas principalmente por el rol de madre, sin dejar de lado en otros casos, como la presencia del padre o abuelos/as. Entre estas formas de organización, se reconoció una vinculación parental que cultiva el afecto en familia como el apoyo con las tareas escolares, aun así, también surgieron circunstancias que interfieren cuando esta función no se presenta; asimismo, existe una vinculación parental que requiere obediencia y disciplina, relatada por cada participante de acuerdo con lo que percibe en su hogar,

así como también, se encontraron otras características contextuales que visibilizan algunas dinámicas de resiliencia que deben afrontar los núcleos, como la separación y/o desacuerdos conyugales, entre otras problemáticas sociales que influyen en el bienestar de los integrantes, situaciones que llevan a comprender al familia como un escenario de importancia que permea en mayor sentido la construcción propia de la identidad.

Desde otra postura, los representantes de familia expresaron en igual medida, la percepción de su participación como educadores en las formas de relación y construcción de identidad de los niños/as; relatos que conversan en su mayoría sobre el vínculo afectivo que se ha ido construyendo, el proyecto de vida que esperan para sus hijos, el afrontamiento de dificultades sociales y la construcción de aprendizajes y enseñanzas mutuas; adicionalmente, se encontraron en algunas de las respuestas, enseñanzas que los enorgullecen como formadores y otras que no hubieran querido transmitirles nunca por creer que no son aspectos favorecedores, cuestión que los invitan reflexionar su labor parental. Es fundamental describir que las respuestas de los representantes, pudieron haberse afectado por distintas circunstancias como el poco tiempo disponible, el nivel de escolaridad, la relación con el participante y/o posiblemente por la forma escrita en que se les presentó la entrevista.

Sobre las características de la escuela como contexto, se identificó en las opiniones de los niños/as, un paralelo entre lo satisfactorio e insatisfactorio debido a las vivencias que comparten, en este orden de ideas, muchos describieron situaciones que les proporcionan un alto grado de bienestar al encontrarlo como un espacio para el fomento de relaciones sociales y aprendizajes y otros, describieron diferentes problemáticas como: bullying, dificultades en el ejercicio de la autoridad entre el docente/estudiante; las cuales pueden llevar a percibir el espacio como un ejemplo a seguir y a su vez, encontrarlo como hostil y conflictivo.

Respecto a la Ludoteca, los niños/as se relacionan con personas de distintas edades y procedencias, lo cual implica una negociación frente a las formas en que se establecen las relaciones de convivencia; de forma conjunta, se visibilizó a través de los encuentros que la población que asiste al programa es fluctuante, su asistencia es intermitente y su puntualidad es variante; posiblemente estas dinámicas se relacionan con la forma en que los participantes se identifican con el espacio y con los integrantes; algunos describieron que en el lugar pueden encontrar un apoyo para realizar sus deberes, recrearse y compartir con sus compañeros y otros tantos, manifiestan que la relación que sostienen con algunos de sus cuidadores y compañeros no siempre es cercana o cordial. Entre la relación de la familia, niños/as y la Ludoteca, se identificó una dificultad en la corresponsabilidad, al no verse un compromiso conjunto que respalde estrategias y solución.

Dentro de las descripciones dadas por los otros, se encuentran narraciones que describen a los niños/as y que al parecer, algunas de ellas parecieran no ser conocidas, comprendidas y compartidas por los mismos, puesto que no reconocen otras posibilidades, aun así, otras son propositivas y resaltan sus aspectos deseables. Ahora bien, es importante reconocer que en esta dinámica de relación originada entre adulto y niño/a, ambos sostienen acciones que pueden ser propositivas o no en torno a la convivencia, hecho que podría repercutir en la forma de vinculación que ambos configuran. Es probable que una consecuencia de esta forma de relación dificulte la creación de espacios de participación lúdica y además, proporcione un incremento en el nivel de deserción de los participantes o la rotación constante de los mismos en el espacio.

Sobre el ejercicio investigativo se destaca la creación y fortalecimiento de una relación entre las investigadoras con la comunidad, a partir de la cual se construyeron espacios de participación que permitieron la confianza suficiente para que los participantes expresaran

peticiones de ayuda, aclararan conceptos, compartieran espacios recreativos y sostuvieran conversaciones de índole personal, lo que a su vez, propició que el relato de los mismos fuera enriquecido en tanto que les fue posible expresar y negociar discursos sociales en torno a su identidad. Por otra parte, también se presentaron interrupciones, afirmaciones no consensuadas y demás aspectos que pudieron originar una relación de autoridad entre las investigadoras y la comunidad, no obstante, se resalta un posicionamiento flexible frente a esta forma de poder, pues nunca hubo un interés en construir relaciones de autoridad unidireccionales.

6.3 Prácticas de poder

Se encontraron algunas prácticas de poder como discursos dominantes que en algunos casos, construyen relaciones de violencia simbólica en torno a la invisibilización de las voces de los niños/as y en otros, simplemente orientan sus relaciones e identidades sin necesidad de ocasionar un efecto limitante. En relación con la construcción narrativa de la identidad, se identificó en varios relatos grupales un discurso dominante sobre la deseabilidad social, en el cual priman emociones socialmente aceptadas y se tienden a silenciar o juzgar emociones poco deseables, como la pena o la tristeza; desde estos mismos parámetros discursivos, se otorgan descripciones frente al ser hombre o ser mujer. Asimismo, el proyecto de vida se ve influenciado por discursos educativos y económicos que representan o no el progreso, la felicidad o la estabilidad, de manera específica, en el relato de una participante fue visible un discurso dominante sobre su edad que la invitó a limitar sus capacidades.

Al reconocer que esta construcción de identidad se encuentra configurada con un otro, fue posible considerar el aporte de los contextos de participación del niño/a en su reconocimiento propio, en este sentido, sus familiares, docentes, líderes y compañeros/as, los reconocen desde algunas descripciones negociadas o no que los cualifican, teniendo en cuenta que el no poder

negociar con un otro su forma de identificarse, repercute posiblemente en una forma de relación que implica violencia simbólica, al no considerar la opinión que puedan tener sobre sí mismos.

En los representantes de familia predominaron respuestas relacionadas con los ideales del deber ser, frente a cómo ser familia, ser hijo, ser padre, alcanzar el éxito o lograr un futuro provechoso y se visualizaron discursos dominantes sobre una deseabilidad en la formación ética y afectiva de sus hijos/as. Dichos ideales son compartidos en las relaciones familiares, aunque algunos padres manifestaron aquellos factores no deseables que hacen parte de su interacción, por ejemplo, discusiones hostiles, entre otros inconvenientes que no siguen los establecimientos sociales de una convivencia pacífica.

Respecto a la escuela, se identificó que las figuras de autoridad hacen uso de herramientas de poder como el castigo, con el ánimo de mantener el orden y el control, en algunos relatos se reconoció una percepción injusta de esos mecanismos, en otro momento, se dialogó en torno a una situación escolar que involucró una posible invisibilización de las voces de los niños/as, al no considerar ninguna acción que les permitiera contemplar su opinión frente a las acciones de algunos docentes que repercutieron en su bienestar. Esta situación puntual, parece perseguir el objetivo de legitimar mecanismos de poder autoritario al no escuchar las opiniones de los participantes, invitándolos en este sentido, a ser receptores de una posible violencia simbólica.

Se encontró en los relatos de CULTIBA, discursos dominantes sobre el deber que son requeridos para su quehacer, así pues, la comunidad espera que el escenario cumpla una función de apoyo lúdico en la labor académica de los niños/as, pero también le adjudica un apoyo social y psicológico con el requerimiento de buscar una transformación del cotidiano vivir de cada familia.

Desde esta forma del deber, se comparten y crean otros elementos discursivos dentro de la misma institución, en donde pareciera que se priorizan los deberes sobre los derechos, si bien hay momentos en los que este discurso es más flexible, se espera que los participantes adopten posiciones que den cumplimiento prioritariamente al deber y/o asuman que el juego, descanso, etc., son solamente una consecuencia del cumplimiento de las normas y asimismo, se prioriza en varias situaciones la imposición de la norma al no establecer reglas consensuadas de forma explícita con los niños/as; se identifican también discursos hegemónicos frente a particularidades sobre ser niño/a y se hace alusión a la edad como referente de capacidad, así, se establecen etiquetas a los participantes sin conversarlas con ellos, al sostener el discurso dominante que identifica como débil aquel que expresa lo que siente, este relato recrea la forma de relación que se configura entre líder y niños/as, en donde no siempre comprenden, consideran o comparten las acciones de los otros.

Por parte de las investigadoras, se identifica la dinámica del uso de la regla como forma de control frente a la dispersión de los participantes, invitándolos así a delimitar su comportamiento dentro de un marco establecido, dando a conocer que esta forma de trato, implica una relación de poder flexible que no sostiene un discurso dominante de imposición, sino que por el contrario, permite organizar el contexto abordado en la investigación a través de la didáctica.

6.4 Relatos extraordinarios

A través del ejercicio investigativo, se encontraron relatos de los niños/as que cuestionaron las prácticas de poder impuestas generalmente por un adulto como figura de autoridad, entre estos se visibilizan actitudes desafiantes, posturas claras frente a algunas situaciones, reclamos al identificar incongruencias frente a algunas exigencias de los adultos que

no corresponden con sus actos, disgusto sobre el uso del castigo sin fundamento claro, opiniones que admiten una enseñanza/aprendizaje bidireccional entre adulto y niño/a y autocríticas frente la admisión de posibilidades novedosas en la construcción de identidad.

Es importante aclarar que al ser esta una categoría que rescata el cuestionamiento que realizan los niños/as a las prácticas hegemónicas, no se tuvieron en cuenta las apreciaciones realizadas por los representantes de familia, la líder de la Ludoteca y las investigadoras, puesto que se priorizaron todos aquellos elementos emergentes que enriquecieron esta investigación al probar, una vez más, cómo el sentido crítico se enriquece a través del paso de la vida, la interacciones y negociaciones de significados, al igual que la identidad.

En conclusión, los niños/as hicieron propias y cuestionaron algunas prácticas hegemónicas que están presentes en sus relaciones sociales; de esta manera, se reconoció su rol activo en el que difieren de aquella percepción que los ubica en una posición únicamente receptiva, pues, aunque no se propicien muchos escenarios donde su voz sea relevante, en esta investigación compartieron cuestiones que por su variedad no permitieron emitir un discurso en común, pero sí visibilizaron un enriquecimiento de su opinión grupal e individual, ya que sin importar su edad, han venido construyendo paulatinamente sus propios discursos y relatos que dan cuenta de contrariedades, visiones futuristas, aspectos no deseados vistos como funcionales entre otros elementos no compartidos que configuran identidades increíblemente cambiantes, abiertas y flexibles como rasgo similar.

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

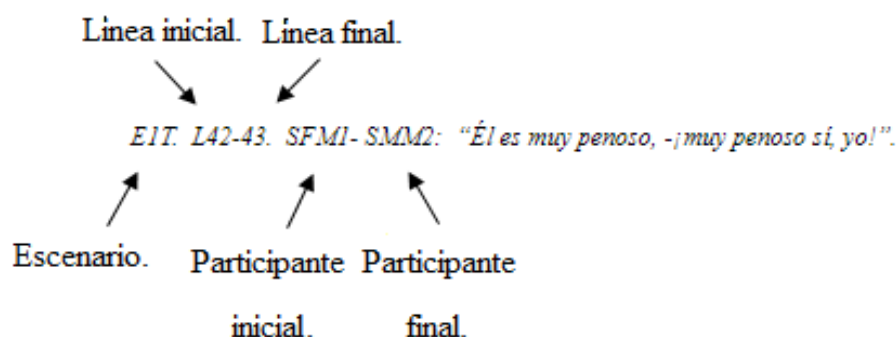
Para la elaboración del proceso investigativo, se retomaron los relatos y discursos de los actores participantes, dados a través de espacios que permitieron la expresión de distintas

realidades que convocaron a un replanteamiento constante del proceso de investigación en torno a la información que iba surgiendo, con lo cual fue posible cumplir con los objetivos investigativos presupuestados.

El presente apartado se desarrolló siguiendo el marco conceptual establecido, a través de las categorías propuestas y trabajadas a lo largo de la investigación, las cuales conversan sobre la construcción narrativa de la identidad en niños/as, alrededor de prácticas de poder adscritas a sus contextos de relación, destacando algunos relatos extraordinarios que emprenden cuestionamientos a su medio social. De este modo, fueron expuestos algunos relatos textuales, codificados de forma específica para contemplar una mayor facilidad de comprensión en caso de que el lector quiera dirigirse a este apartado de transcripciones, así pues, se asignó: escenario, línea de transcripción y participante, como se muestra a continuación:

Figura 1.

Codificación de relatos



7.1 Categoría construcción narrativa de la identidad en niños/as

En esta categoría se rescataron los relatos de los niños/as pertenecientes a CULTIBA, que se relacionan con descripciones, explicaciones y comprensiones propias sobre su identidad, dicho de otro modo, se retoman sus autonarrativas, vistas como todas aquellas alusiones sobre sí

mismo que presenta el sujeto en la relación entre acontecimientos relevantes y el transcurso del tiempo (Gergen, 1996). Sin embargo, con esta distinción no se deja de tener en cuenta los relatos de los representantes y demás participantes, éstos son retomados en otras categorías que reflejan la relación del niño/a con su contexto y las prácticas de poder presentes en él, ya que en igual medida, las construcciones propias están mediadas por aquellas historias y dinámicas ecológicas que se constituyen en su medio (Sluzki 1996).

Por tanto, no es demasiado decir que se significa la vida en forma de relatos, sino que también las relaciones con otros se viven narrativamente, ya que a partir de esta metáfora es posible “hacernos inteligibles en la relación con un otro” (Gergen, 1996). De este modo, SFG1 Y SFG2 encuentran características propias que han sido corroboradas por la voz de amigos, compañeros y familiares, haciendo posible comprender que interdependiente a un otro, se hacen propios atributos que construyen lo que se reconoce como sus mismidades en distinción a las otredades: “amabilidad”, “mal genio”, “miedo”, etc., siendo este el caso de algunos participantes, que dan a conocer las observaciones trazadas en su comunidad que designan sus distinciones propias:

E2M.L720. I3: “¿Entonces será que hay alguien que se ha dado cuenta cosas de tu receta?”.

E2M2. L21: SFG1: “Ehhh amabilidad”.

E2M. L729. II: “Y en tu casa, ¿de qué se han dado cuenta? (...)”.

E2M. L 732,734. SFG1 “Eh, de nervios (...) Porque es que a veces mi papá me pide que vaya y yo le diga algo a los señores de abajo, que si (SFG1 menciona algo inaudible) y luego me pongo nerviosa, me da susto”.

E2M. L787. I2: “(...) ¿Quién nota eso?”.

E2M. L788. SFG2: “Ehh mi mal genio mis compañeros y mis metas mi mamá”.

En el mismo sentido, entre compañeros se catalogan a través de la identificación de características personales y según estas denominaciones, se constituyen las creencias de SMM2 sobre sí mismo, en igual medida, ocurre con las descripciones entre SFG1 y SFG2 sobre el ejercicio de intercambio en sus recetas, las cuales permiten demostrar una vez más, cómo se construye la identidad a través de los significados y verbalizaciones del otro; “el lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades” (Echeverría, 2003, p.22).

E1T. L41. SFM1: “Él es muy penoso”.

E1T. L43. SMM2: “¡Muy penoso sí, yo!”.

E2M. L792. I2: “¿La has visto de mal genio?(...)”.

E2M. L796. SFG1: “(...) No, yo no pero sí me han contado”.

E2M. L806. SFG2: “Que tiene muchas emociones, (...) es muy amable con las otras personas”.

E2M. L813, 815, 817, 820. SFG1: “Que le gusta jugar, sí, divertida... eh que tiene a veces sus molestias, que es de mal genio, eh... creativa... eh que le gusta bailar mmm, eh que no le gusta que la molesten”.

Desde esta construcción colectiva de la identidad, White (1994) arguye que “inevitablemente hay una dimensión canónica en las historias referidas por las personas” (p.32), lo cual significa que aunque en el relato de algunos participantes no se refleje una posición explícita sobre los elementos que otros les aportan a su construcción de identidad, son visibles los discursos sociales que encaminan sus significados alrededor de las posibilidades que describe de sus capacidades, como ocurre con las autonarraciones de SFT1:

E2M. L729.II: “Y en tu casa, ¿de qué se han dado cuenta? (...)”.

E2M. L736. SFT1: “No puedo”.

Desde allí, sería comprensible entender que esta construcción social sobre cada individuo traza categorías de “bueno y malo” en conexión con discursos sociales, estas distinciones se encuentran sostenidas por el grado de conexiones afectivas con respecto a la vinculación o desvinculación que el niño/a sostiene con una persona que le es representativa, pues según manifiesta Linares (1996) la nutrición emocional se relaciona con la construcción de la identidad al sostener lazos afectivos con el medio y figuras significativas que le posibilitan tonos emocionales en sus relatos, algunos reflejan con mayor claridad que otros, a qué se debe su identificación con las demás personas:

E1M. L461. SFG1: “(...)Uy... a mí mi papá me mantiene molestando porque yo, eso sí es verdad, yo y mi mamá nos parecemos demasiado, si acá estuviera mi mamá yo creo que nos confundirían porque ella y yo, o sea, tenemos en la cara y en lo físico, en lo que decimos y en cómo nos expresamos, de las cosas que nos preguntan.(...) Ella y yo nos parecemos demasiado y ayer que la llamé para saludarla, me pasó a mi tía y me dijo que- “por qué yo me parecía tanto a mi mamá” y yo le dije, -“jumm que yo no sabía”, entonces, yo no, yo no me acuerdo qué palabra fue la que dije pero mi papá lo que hizo fue que dijo que... que castigo que le había tocado a él de que yo me pareciera tanto a mi mamá, porque es que él, o sea, él cuándo yo hago una expresión igual a mi mamá, él lo único que hace es taparse los ojos porque o sea, como que no le gusta recordar a mi mamá o me parezco mucho que él como que voltea la cara”.

E1M. L464. I2: “¿Y a ti te gusta parecerte a tu mamá?”.

E1M. L465.466. SFG1: “Sí (...) Porque a mí me gusta como es mi mamá, como ella se expresa para las cosas, como eh... porque ella a veces ayuda a los demás, así cuando alguien ella, ella no le quita nada a nadie, ni tampoco ella tiene que darle nada a alguien o, así es. Por ejemplo cuando la familia de ella, cuando alguien necesita algo mi mamá le ofrece la ayuda de ella, ella no los abandona en los momentos más difíciles, por eso me gusta”.

EIM. L490. SMG1: “Ah... porque son mi familia y mi mamá fue la que me parió, también a mi hermana, me imagino que ella puede parecerse a mí, o yo podría salir como mi papá, igualito a él, pero no sé”.

EIM. L510. I3: “¿Y cómo quién si te gustaría ser?”

EIM L511, 515, 521. SFT1: “Mmm.... como mi abuelita Flor (...) Por lo que es más buena. A veces me ayuda a vestirme”.

Sobre estas significaciones que realiza el niño/a en su medio social, son notorias las comprensiones sobre el no querer parecerse a alguien según el grado de conexión que se establece o también a partir de características de esta persona que sean señaladas como no deseables, pues según los relatos que se sostienen, es posible contar ciertas historias, establecer relaciones particulares y construir determinados modos de vida, aspectos que terminan por desarrollar la multiplicidad del ser (Gergen, 1996):

EIM L515 EIM. L491. I2: “Mmm... y ¿a quién no les gustaría parecerse nunca?”.

EIM. L491. SFG1: “De mi hermana porque (...) ella solamente hacía sino pelear y ella me metía pellizcos a mí y decía que era yo la que la pellizcaba y era ella la que se pellizcaba diciendo que no que era yo y entonces a mí eso me calentaba la cara y como que me daba rabia y como que ¡uy... está!, como que está, o sea me hervía la sangre cuando ella decía cosas que no eran y mentiras, un día sí me aburrí y le metí su pellizco porque ya me estaba pegando y no. Y a mi tía porque o sea no me gusta como es ella, o sea, ella a ella yo a veces la saludo y ella como que me ignora y yo como que...bueno, no me gusta como es el aspecto de ella”.

EIM. L504. I3: “SFT1 me estaba diciendo que no le gustaría ser como su abuelito, ¿sí?”.

EIM. L507. SFT1: “Porque me dice chicharra”.

En esta medida, la construcción narrativa de la identidad se encuentra altamente relacionada con el desarrollo contextual mediado por la configuración relacional, sociocultural, psicológica, lingüística, biológica y demás ámbitos dadores de sentido para la vida del sujeto (Perinat, 2007). En este proceso, algunos relatos de los participantes presentan diferencias según su etapa de desarrollo en la elaboración de historias, pensamiento crítico, entre otras particularidades comprendidas durante la realización de los escenarios; por ejemplo SFT1 presenta en sus descripciones elementos que la identifican a nivel emocional, pero al mismo tiempo, en algunos momentos no son claras sus respuestas o éstas no corresponden con la pregunta que se le realiza. En el siguiente fragmento, la participante SFT1 de 4 años hace alusión a su imaginación en la construcción de su receta al describir características de su identidad de forma abstracta: “flores y corazones”, demostrando además que necesita colaboración frente a la escritura y apoyo para definir algunos términos, siendo estas particularidades acordes al proceso de desarrollo en el que se encuentra:

E2M. L564. I2: “Tú tienes diversión. ¿Tienes imaginación?”.

E2M. L565. SFT1: “Sí”.

E2M. L566, 570. I2: “¿Tú sabes qué es imaginación? (SFT1 niega) (...) Cuando juegas por ejemplo a la cocina y de mentiritas haces una receta”.

E2M. L571. SFT1: “Sí”.

E2M. L737. I2: “¿Te gusta tu receta?, ¿te gusta esta receta?”.

E2M. L738. SFT1: “Sí”.

E2M. L739. I2: “¿Por qué?”.

E2M. L740. SFT1: “Por lo que tiene flores y tiene corazones”.

E2M. L741. I2: "Ay porque eres feliz".

E2M. L742. SFT1: "Sí".

Sin embargo, es reiterativo cómo la participante SFT1 sostiene un discurso social que la limita su capacidad sobre lo que puede hacer y no hacer, esto se refleja a través de la descripción que hace de sí misma como "pequeña" o "no puedo". Esto ocurre pese a que la interacción con las investigadoras promueve el desarrollo armónico de sus respuestas a través de la colaboración mutua, aun así, la participante privilegia dichas descripciones de sí misma que terminan por evadir preguntas y no efectuar la actividades propuestas en varios temas abordados. Por otra parte, también se sostienen discursos semejantes sobre lo que representa la edad para los participantes en relación con la categoría de ser "mayor":

E1M. L16. SFT1: "No, es por lo que yo soy chiquita, ¿entonces no!".

E2M. L743. I2: (...) "¿Ay y por qué eres feliz, qué te hace feliz?".

E2M. L744. SFT1: "Ay no es que de esas cosas yo no puedo".

E1M. L91. SFT1: "No es que para mí es más difícil decir".

E1M. L92. I3: "¿Es más difícil?".

E1M. L93. SFT1: "Sí y yo no sé cómo".

E1M. L95. I3: "¿Te ayudo?".

E1M. L96. SFT1: "¡No!".

E1M. L97. I2: "¿Te enseñamos, te ayudo yo?".

E1M. L98. SFT1: "¡No! ¡Es que no quiero!".

E1M. L99. I2: "¡Ay...! Bueno está bien! Ahorita quieres ¿Sí?".

E1M. L100. SFT1: “No”.

E2T. L48. SFG3: “Soy la mayor, no ve que yo tengo once años”.

A pesar de que las historias canónicas contribuyen a construir determinaciones sobre sí o sobre otros, rara vez abarcan en su totalidad todas las contingencias que aparecen en la vida (White, 1994). De este modo, a medida que se van realizando los escenarios, el discurso anteriormente nombrado que mantiene SFT1, es subvalorado tenuemente al contemplar un aprendizaje autónomo sobre algún tema y al presentar una participación activa por parte de la misma, aun así, después de dichos sucesos relevantes reitera nuevamente con frases descriptivas que nublan sus recursos.

E1M. L203. SFT1: “Yo sé algo”.

E1M. L204. I2: “¿Qué sabes?”.

E1M. L205. SFT1: “Uno de mis amigos aulló como un perro”.

E1M. L206. I2: “¡Sí!, ¿y cómo?, muéstranos cómo”.

E1M. L207. SFT1: “No, yo no sé”.

E1M. L208. I2: “¿No sabes?, yo puedo hablar como un perro (imita el ladrido de uno), ¿sí?”.

E1M. L209. SFT1: “Pero, pero mi primo D también puede”.

E1M. L210. I2: “¿Sí? y ¿tú puedes? (SFT1 indica con la cabeza que no) ¿Entonces tú qué puedes hacer? (SFT1 hace sonidos con la boca). Y ¿quién te enseñó?”

E1M. L211. SFT1: “Yo sola, yo sola, es que yo cuando crecí, cuando yo crecí yo sabía hacer, nadie me enseñó (continúa haciendo sonidos con la boca)”.

E1M. L328. SFT1: “Por lo que a mí es más difícil hacer como animal”.

E1M. L329.I2: “¿Ah es difícil?, bueno, vamos a aprender después de hacer como animales ¿quieres aprender?”.

E1M. L330. SFT1: “No”.

E1M. L331.I2: “Bueno después aprendemos otra cosa”.

E1M. L332. SFT1: “Por lo que yo tengo 4 años”.

Entre otros relatos y discursos específicos conexos al reconocimiento propio, durante la conversación con las investigadoras, SFG1 y SMG1 refieren algunas distinciones sobre el género en relación a sus posiciones respectivas de: una mujer caracterizada por ser femenina y un hombre reconocido por ser masculino; para los presentes en la conversación, se especifican discursos sociales sobre el género en relación con los cuidados e implementos que cada uno debe considerar, pues como comúnmente ocurre “en el occidente existe una especificación bien clara, atendiendo al sexo, de las maneras de estar en el mundo” (White, 1994. p.32):

E1M. L300. SFG1: “Yo no me voy a agachar (Debido a la estructura del uniforme con diseño de falda)”.

E1. L566. SMG1: “¡No me gusta mirarme en el espejo!”.

E1. L567.I2: “¿No te gusta, por qué no te gusta?”.

E1. L568. SMG1: “Porque las que se miran en el espejo son las mujeres”.

E1. L569. SFG1: “¡No, ah...!”.

E1. L570. I2: “No, los hombres también, cuando te peluquean no te miras a ver si quedaste trasquilado o no, ¿no?, ¿cómo quedó?”.

E2T. L163. SFM1: “Ay profe, ¿pero yo sola con los niños?”.

E2T. L164. I2: “No pasa nada, estamos acá al lado tuyo (...)”.

E2T. L166. I3: “¿Qué te puede pasar en una mesa sola con niños?”.

E2T. L167. SFMI: “Nada”.

De forma similar, se destacan características emocionales que concuerdan con el análisis anterior, las cuales se encuentran definidas culturalmente alrededor de etiquetas de lo deseado/indeseado sobre la construcción de la identidad; desde Foucault (1979, citado por White, 1994), se sostiene que el poder moderno se ejerce a través de ciertos conocimientos que determinan verdades y tienen la capacidad de construir “correctos” que están prescritos socialmente, resaltando que “las descripciones de esos modos de ser deseados son ilusorias al ser realidades compartidas por algunos y debatidas por otros” (p. 45). Así es como en algunos casos, se priorizan algunas emociones sobre otras, incluso se llegan a presentar respuestas de negación o evitación sobre aquellas determinaciones no preferidas de la identidad, aunque sean parte de la misma, a modo de ejemplo, SFT1 comparte algunas de estas verbalizaciones:

E2M. L461. SFT1: “¿Y qué significa ese corazón?, ¿qué ingrediente tienes?”.

E2M. L462, 465. SFT1: “Alegria (...) es que yo sólo voy a hacer cosas que me gusten”.

E2M. L466. I2: “Eso muy bien, ¿y las cosas que no te gustan dónde las vas a poner?”.

E2M. L467.SFT1: “No es que, es que yo no sé dibujar cosas que no me gustan (...)”.

E2M. L499. I2: “(...) Digamos, ¿a ti te gusta estar brava? (...)”.

E2M.L502. SFT1: “(...) Tanto no (...)”.

E2M. L505. I2: “(...) ¿No tanto?, ¿te gusta estar triste?”.

E2M.L506. SFT1: “Tampoco tanto”.

E2M. L507. I2: “¿Y has estado triste alguna vez?”.

E2M. L508. SFT1: "Sí".

E2M. L509. I2: "¿Y has estado brava alguna vez?"

E2M.L.510. SFT1: "Sí".

E2M. L511. I2: "Entonces eso también hace parte de la receta".

E2M. L540. I2: "(...) ¿qué más no te gusta?"

E2M. L541. SFT1: "Tampoco me gusta....es que ya no tengo más cosas que no me gusten".

En estos relatos, se reflejó cómo desde temprana edad se está comenzando a configurar la identidad de la participante, a través del reconocimiento de ópticas que superponen los atributos positivos sobre los negativos. Aunque se prioricen algunos elementos preferidos en el relato de SFT1, en el transcurso de la investigación se emplean preguntas creativas que invitan a la participante a hallar logros aislados, de este modo, menciona de forma espontánea otros relatos no preferidos relacionados con experiencias o vivencias compatibles con sus compañeros/as:

E2M. L435. I3: "¿Éstas empezando haciendo qué?, ¿feliz?, ¿lo de adentro?, ¿eres feliz? (dirigiendo la palabra a SFT1 y ella asiente), ¿todo el tiempo estás feliz?"

E2M. L436. SFT1: "A veces".

E2M. L437. I3: "¿A veces? Y cuando no estás feliz, ¿qué estás?"

E2M. L38. SFT1: "Brava".

E2M. L441. I3: "Brava también, yo también soy... a veces tengo también mal genio".

Durante la conversación con los demás participantes de la jornada de la mañana, fue visible cómo estos privilegian y discriminan en sus relatos distintos componentes de su identidad, pero a diferencia de SFT1, reconocen con mayor facilidad aquellos que no son

deseados. SFG2 conversó sobre aquellas emociones deseables y desarrolló nuevas comprensiones sobre dichos aspectos que refieren también a sus relaciones familiares, haciendo alusión especial a la importancia de su figura parental; en este sentido, la participante mostró otro tipo de elaboraciones alrededor de las experiencias comprendidas a la edad de 12 años.

Asimismo, sobre la receta de SFG1, se visibilizaron múltiples componentes como “alegría y enojo” y a su vez, particularidades como miedo, amabilidad, amistad, imaginación en relación al arte, entre otros gustos y aspectos propios; de este modo, su construcción de identidad da cuenta de un enriquecimiento de experiencias que se trasladan a diversos contextos y voces para construir sus características particulares a pesar de que “sólo una fracción de esta experiencia puede relatarse y expresarse en un determinado momento”(White & Epston, 1993, p. 32).

E2M. L536. SFG2: “Nostalgia”.

E2M. L537.II: “¿Qué te da nostalgia?”.

E2M. L538. SFG2: “Eh... que mi papá no está”.

E2M. L557. II: “¿Qué ideas tienes en tu cabecita que te hacen ser? (dirigiéndose a SFG2)”.

E2M. L558. SFG2: “Mmm... como mmm como qué, como jugar con mis compañeros, molestarlos”.

E2M. L529. I3: “¿En qué andas?, ¿cuáles tienes?, ¿puedo ver?, ¿puedo ver tu receta? (SFG1 muestra el dibujo a I3), amistad, amabilidad, tristeza (lee lo que ha escrito SFG1), mmm ¿qué sueños tienes?”.

E2M. L575. I2: “¿No tienes imaginación?”.

E2M. 576, 585. SFG1: “Oh... sí (ríe) (...) me gusta cuando nos ponen a hacer trabajos en artes, eh... a veces nos ponen a hacer paisajes, eso me gusta”.

E2M. L606. I3: “(...) “A bueno me estabas diciendo que no querías ser cansona, eso podría ir en tu receta también si quieres”.

E2M. L718. I3: “Imaginación, amistad, insistir, pusiste insistir porque no te gusta que te insistan, ¿cierto, fue?, eso, entonces no te gusta que te insistan, amabilidad, aseo, quieres estudiar medicina, a veces te da miedo, a veces estas brava, a veces estás triste”.

A diferencia de los relatos obtenidos de los participantes en la jornada de la mañana, los que se encontraron en la jornada de la tarde presentan descripciones mucho más generales debido a la cantidad de asistentes; posiblemente por estas razones, no fue posible visibilizar con detalle cómo emergen los relatos, sin embargo, la gran mayoría menciona en un primer lugar aquellos aspectos deseables y en un segundo lugar los no deseables de acuerdo a la emocionalidad, características físicas, actividades, etc; además, de acuerdo con sus edades, se refleja cómo progresivamente se desarrolla la elaboración de los relatos, la fluidez verbal y la coherencia entre ideas, como ya se había considerado:

E2T. L 1025, 1027, 1029. SMM1: “Alegría (...) Enojo, sorprendido (...) Y tristeza. (Varios exclaman ¡ay!)”.

E2T. L 1033, 1035, 1038. 1041. SFM1: “Feliz (...) Triste (...) De mal humor (...) Pena”.

E2T. L 1043. 1045. SFG3: “Alegría tristeza enojada (uno de los niños se asombra) (...) amargada, Ternura, nobleza, amorosa y ya”.

Además de haber visibilizado elementos emocionales enmarcados dentro del tiempo presente de los participantes, sería ingenuo comprender solamente la identidad a partir de un momento único de observación, puesto que el Yo tiene distintas versiones al estar expuesto a las prácticas culturales y discursivas que comparten varios interlocutores (Fonseca, 2012). De esta apuesta, el tema de prospectiva vista desde el anillo reflexivo, frente a la cual, varios participantes articulan el interjuego de los distintos tiempos para referir a su construcción de identidad: una multitemporalidad relativa entre el pasado, presente y futuro, dando a entender

cómo en sus relatos, el transcurso del tiempo se desarrolla como un bucle recursivo en donde todos los tiempos se entrelazan, se construyen mutuamente y no tienen un orden establecido; al encontrar en los relatos de los participantes sueños y metas, fueron notorios gustos, sentimientos y demás aspectos que pertenecen al ámbito del presente constituidos por experiencias pasadas con un otro (Boscolo & Bertrando, 1996).

Especialmente dentro de esta metáfora del tiempo, en las narraciones de las participantes se hacen visibles distintos discursos sociales sobre el ejercicio de una carrera profesional: “abogada (...) administradora pública”, “médica”, “profesora”, “policía”, “enfermera”, chef”, etc; refiriéndose a visiones futuristas que se encuentran permeadas por el sistema educativo actual y otros planos futuros, se relacionaron con viajes a “Canadá” o “Estados Unidos”, reflejando discursos macrosociales en relación con el intercambio internacional, especialmente con la cultura norteamericana.. Este discurso que guía las perspectivas futuras de las participantes, podría entenderse mejor a partir del análisis sobre el poder que realiza Foucault (1979, citado por White, 1994), en donde comprende que todos aquellos sistemas ubicados en micronivel y en la periferia de la sociedad: hospitales, escuelas, familias, etc, perfeccionan las prácticas de poder y por consiguiente ejercen efectos globales, siendo estas prácticas sociales obvias, una fuente descentralizada y admitida que moldea a sus miembros bajo su consentimiento.

En el mismo compás, se desarrollaron los relatos de los niños/as en conjunto con las experiencias pasadas, acontecimientos presentes y visiones futuras de las investigadoras, pues de forma interdependiente, éstos fueron la guía de la conversación de acuerdo con la opinión personal, para todos el proceso de co-participación involucra nuevos elementos en relación con lo que el contexto ofrece, una vez más, “las historias propias y de otros determinan quiénes somos” (Anderson, 1999, p. 281).

E2M. L873. I3: “¿Qué podemos hacer nosotros con esa receta?, por ejemplo yo, quiero irme a viajar, quiero aprender, ¿ustedes qué creen que pueden hacer con esa receta de ustedes mismas?”.

E2M. L874, 878. SFG2: “(...) “Eh yo cumplir mis metas, o sea lo que quiero hacer (...) por ejemplo lo de ser abogada y lo de administración pública”.

E2M. L523. I3: “(...) ¿Qué sueños tienes?”.

E2M. L530. SFG1: “Estudiar medicina”.

E2M. L531. I3: “(...) ¿Crees que serías buena estudiando medicina?”.

E2M. L532, 545. SFG1: “Umm... no (...) me da mucho miedo cuando uno a veces le va a operar a una persona, eso tiene uno que abrirle por allá”.

E2T. L410. SFM1: “Yo quiero ser enfermera”.

E2T. L413. I2: “¿Qué te gusta de ser enfermera?”.

E2T. L415: SFM1: “Ayudar a los pacientes”.

E2T. L416, 638. SMM2: “A mí me gusta ser policía (...) Me gusta ser chef”.

E2T. L456: SFT2: “Profesora”.

E2T. L1019. I3: “¿Esto, (señala) profesora, quieres ser profesora? (SFT2 afirma con la cabeza)”.

E2T. L625. I2: “¿Qué quieres ser cuando seas grande?”

E2T. L627. SMT1: “Ah... doctor”.

E2T. L719. I2: “Señora, a ver ¿Cómo vamos?... ¡ah, muy bien! ¿Y qué quieres ser cuando seas grande?”

E2T. L721. SFM1: “Umm... doctora”.

E2. L1012. SMG2: “Me gustaría viajar a Canadá y Estados Unidos”.

Referente al interjuego de los tiempos, SFT1 refirió algunas situaciones cotidianas presentes que no corresponden a la pregunta sobre su perspectiva futura; de este modo, no es claro si su respuesta se debe a una confusión o a un deseo de no responder, sobre lo anterior no fue posible analizar la prospectiva de la participante frente a la falta de información. Por otra parte, SMM2 mencionó con entusiasmo varios gustos en el plano del presente en relación con la pregunta de su visión futura, posiblemente su respuesta indica que el participante no articula con claridad el plano del futuro:

E2M. L609. I2: “(...) ¿Qué no quisieras ser?”.

E2M. L610. SFT1: “Mmm..., pues que yo, yo no digo nada de eso (...)”.

E2M. L614, 620, 622. I3: “(...) eso era algo que no quería ser, ahorita ya cambió eso un poco pero cuando yo era niña (...) había cosas que yo no quería ser y cosas que sí quería ser”.

E2M. L623, 631. SFT1: “Jugar (...) cocinar y a veces mi mami me deja lavar la loza”.

E2T. L896. SMM2: “A mí me gusta viajar en el parque, en el parque Simón Bolívar (...)”.

E2T. L1060. II: “¿A dónde es que querías viajar?”.

E2T. L1061. SMM2: “A Bosa”.

E2T. L1057, 1075, 10. SMM2: “(...) Me gusta ser policía (...) Me gusta, me gusta ser cantante y también (...) Futbolista. (...)”.

Durante el proceso de investigación, emergieron novedades cuestionadoras sobre el término de personalidad y sus derivados, para abrir paso a una construcción identitaria narrativa que permite mayores posibilidades para reescribir la historia de vida (White & Epston, 1993). Así pues, la multiplicidad del ser no conlleva a su fragmentación, pues es un mismo Yo que fluctúa entre lo continuo/discontinuo y lo variante/invariante (Anderson, 1999). Al conversar

sobre las distintas posibilidades de contemplar el ser, se hace fundamental visibilizar los Yo contrarios, siendo una clara sugerencia que parte del principio dialógico del pensamiento complejo desde la apuesta que realiza Morín (2005), para dar paso a la construcción de una identidad más flexible e incluso preferida, a pesar de que en los relatos de las menores SFG1 y SFG2 se observan parcialmente algunos componentes, es notorio cómo estas mostraron indicios de comprender e identificar sus opuestos, reconociéndolos y admitiéndolos como parte de sí mismas:

E2M. L843. I1: “Saben qué me hacen pensar entonces, que a veces somos eh amables, pero también tenemos mal genio, no todo nos gusta, no todo el tiempo podemos ser amables. Y por acá también (señala la hoja de SFG1), a veces somos muy creativos y de pronto podemos ser cercanos, nos gusta el arte pero quizás a veces también tenemos nostalgia (...)”.

E2M. L846, 857. I2: “Son como polos opuestos ¿cierto?, alguien muy feliz, alguien que se quiera alejar es distinto, sal y azúcar, en un mismo ingrediente, entonces ¿qué de eso se contradice por ejemplo? (...) Dos cosas que tengas ahí que tú digas no pues eso cómo va a estar junto, o sea un día yo muy feliz y al otro día yo ay no muy triste”.

E2M. L858. SFG2: “Eso”.

E2M. L859. I2: “¿Sí? Nostalgia que decía I1 y de pronto felicidad, arte y estas cosas de crear (SFG1 asiente con la cabeza). Muy bien, ¿y tú?”

E2M. L860. SFG1: “Tristeza”.

E2M. L861. I2: “Tristeza y ¿cuál es lo opuesto que tienes ahí?”

E2M. L862. SFG1: “felicidad”.

Además de significar la posibilidad de hallar disimilitudes en la identidad, se construyó la posibilidad de especificar un cambio de conocimientos sobre el sí mismo con base en los elementos conversados. Reflejando en los relatos de ambas participantes, SFG1 Y SFG2, cómo el discurso dominante de deseabilidad, las invitó a concebir algunos componentes de sus propias recetas como no deseables, sobre este discurso, se les cuestionó si es necesario cambiar algunos ingredientes que no desean, indicándoles las posibles funciones que pueden cumplir esos componentes de tristeza y enojo, que en un inicio fueron opacados, ocultados e incluso negados, pues se reconoce que por medio del lenguaje y las relaciones, emergen distintas formas de construir una visión relativa de la identidad, en este sentido, “es posible describir al ser de muchas maneras distintas (...), el propio ser es narrador de muchos Yo, ocupa muchas posiciones y tiene muchas voces” (Harré, 1995, p.372, citado por Anderson, 1999, p. 287), dando como resultado la construcción de un ser complejo:

E2M. L821. I2: “Ah muy bien, bueno ya tenemos críticas de nuestra receta, ahora nosotros como críticos, o sea cada una de ustedes, ¿qué les gustaría cambiar de su receta?”.

E2M. L822. SFG2: “A mí el mal genio y pues eh... lo, a veces lo nostálgica”.

E2M. L827. SFG1: “Eh...el miedo”.

E2M. L883. II: “Pero entonces saben qué, eh será... me pregunto yo, no sé ustedes qué piensan, pero ¿será que eh, algunas cosas que no nos gustan de nosotros necesariamente ya no tienen que estar?, es decir, el mal genio, ¿quizás no tiene que estar nunca?, ¿el miedo?, porque el miedo nos protege también, por ejemplo, el mal genio también nos hace diferenciar las cosas, ¿será que no tienen que estar esas cosas que no nos gustan?”.

E2M.L 884, 886. SFG1: “Sí tienen que estar (...) por ejemplo el... como a veces el... el rechazo puede ser, porque entonces a nosotros nos pueden ofrecer algo, droga algo así y nosotros rechazamos”.

E2M. L884, 888. SFG2: “Por ejemplo o sea yo, el mal genio, el mal genio porque a veces hay cosas que a uno le hacen y no le gusta lo que le hagan, entonces pues”.

Cabe rescatar que este último momento surgieron varias interrupciones por parte de una de una de las investigadoras que interrumpieron los relatos de los participantes con la intención de finalizar oportunamente el encuentro, ya que estos mencionaron que debían realizar sus deberes escolares e incluso uno de ellos se retiró de la actividad antes de su finalización. A pesar de dicho inconveniente, antes de finalizar el encuentro, se contemplaron posibilidades de inclusión sobre los nuevos elementos de la identidad de los participantes:

E2M. L 964: “ (...)Y ¿qué te hace pensar eso ahora de tí?, ¿cambia en algo lo que piensas de ti?”

E2M. L 965.SFG2: “Sí”.

E2M. L 966.I2: ¿En qué cambia?

E2M. L 967. SFG2: En que a veces uno puede ser una persona que representa algo, si me entiendes, o sea...

E2M. L 968. SFG2: Mmm OK, para nosotros, o sea otra persona que representa para nosotros. ¿no sabías que pudieras hacer eso, o sí sabías? (SFG2 niega con la cabeza).

E2M. L828. I2: “(...) ¿Qué les gustaría añadir que no tengan ahí?”.

E2M. L829. SFG2: “Mmm... añadir sería lo... nada, lo tengo ahí”.

E2M. L836, 837. SFG1: “El mal genio (...) sí a veces me pongo de malas”.

E2M. L 955. SFG2: “Que haya cambiado, mmm, mmm, lo de... umm”.

E2M. L 956. I2: “¿No? ¿Sabías que tenías todo eso... como dijo II?”.

E2M. L 957. SFG2: “Sí(...)”.

7.2 Categoría relación niño/a-contextos

En la presente categoría, es importante recalcar el interés permanente que se tuvo al reconocer las principales características de los contextos en los cuales los niños/as participantes construyen los diferentes ámbitos de su vida, sin embargo, los procesos identitarios que se dan en medio de relaciones contextuales son los protagonistas de este apartado, entendiéndolos como resultado de aquellas interacciones verbales, sujetas por una “trama narrativa” que se encuentra dispuesta por contenidos explícitos o implícitos que relacionan todo el sistema, teniendo en cuenta que cualquier cambio en el interior del mismo impactaría a todos los actores (Sluzki, 1996, p.146), dicho de otro modo, se resaltaron aquellos relatos de otro(s) hacia los niños/as que influyen en la construcción de su proceso de identidad y que a su vez, hacen parte de juegos relacionales que tienen por objetivo comprender el aporte de las características de los contextos en el desarrollo de su narrativa identitaria.

Los contextos abordados son entendidos mediante Sluzki (1996) como sistemas que interaccionan de manera equilibrada organizados interdependientemente desde las pautas de educación esperadas socialmente, es decir, se eligen contextos significativos para los participantes, debido a la relación cotidiana que comparten con los mismos, desde allí, se identificaron en los relatos características que describen las relaciones que se dan en el interior de cada uno, generalmente como resultado del rol con el que participan, pues aunque se trate de los mismos espacios, se encontraron diferentes percepciones que co-construyeron a los actores en cada juego relacional. Inicialmente, se visibilizó la función educadora o formativa como común entre los tres, algunos relatos apuntan que la familia, el colegio y la Ludoteca son propicios para conocer y aprender desde la matemática hasta los buenos modales, para mostrarlo

mejor, los representantes de familia comunicaron lo que consideran que los contextos les aportan a sus hijos:

E.F. L34. RF-SFT1 Y RM-SFT1: “Responsabilidad, respeto, disciplina, tolerancia, colaboración, experiencia de vida, conocimiento de un poco de la sociedad a la que se va a ver expuesta”.

E.F. L43. RF-SFT2 Y SFG4: “En el colegio les aporta educación y les enseña a ser disciplinadas. En la Ludoteca aprenden el respeto y la participación en grupo”.

E.F. L45. RM-SFG1: “La Ludoteca le aporta a mi hija mucho rendimiento académico y sacar buenas notas en las tareas”.

En relación con el sistema familiar, se entiende como un contexto primordial para los participantes, encontrándolo en algunos casos como un lugar de admiración o aprendizaje, donde sus enseñanzas son tan importantes como el amor que allí perciben y, en otros casos, como un lugar aburrido; dentro de sus características más importantes se encontraron percepciones como: los papás son los que saben, son quienes tienen la razón, quienes en su mayoría imponen las reglas y corrigen cuando hay malos comportamientos, “acciones conjuntas” descritas por Shotter (1993, citado por Anderson, 1999) que le contribuyen al niño/a en su visión del mundo, en tanto que la estructura de poder de cada contexto aporta a la creación de relatos de vida :

E3M. L247. I2: “Indisciplinado... y ¿ustedes creen que la disciplina se necesita para poder aprender?”

E3M. L248. SFG2: “Sí”.

E3M. L255. I2: “¿Y cómo sería alguien recto en la casa?”

E3M. L256. SFG2: “Como la mamá”.

E3M. L257. I2: “La mamá es recta y ¿qué tiene la mamá para ser recta?”

E3M. L258. SFG2: “Eh... regañona, no mentiras (menciona mientras se ríe)”.

Dentro de las múltiples tramas narrativas que se identificaron a nivel familiar, los representantes hicieron descripciones amenas que resaltan en varios momentos lo que admiran de sus hijos y que a su vez, hacen parte del entramado de la deseabilidad social, cuya esencia podría desembocar en un juego relacional confuso, pues aunque la descripción de los representantes retoma aspectos mayormente posibilitadores, los participantes en sus relatos resaltaron varios aspectos limitantes que definen su auto-percepción en dicho contexto; característica que ilustra al sistema como dinámico, multirelacional y complejo en donde se co-construye la identidad propia y de todos los participantes sin desmeritar las experiencias que provengan de otros sistemas donde se participe (Sluzki, 1996). Con más claridad, se hizo uso de una metáfora sobre animales para conocer lo que piensan los representantes de familia sobre sus hijos, haciendo visible lo siguiente:

EF. L2. RF-SFT1 Y RM-SFT1: “Mamá Osa: porque es cuidadosa y protectora con sus hijos. Oso pequeño: porque son tiernos pero a la vez tienen un fuerte carácter”.

EF. L3. RF-SFG2: “Una cigüeña y mi hija un gato. Yo de cigüeña porque soy muy sensible y unida y mi hija con el gato porque es muy inteligente y cariñosa”.

EF. L4. RF-SFM1 Y SFG3: “Oveja porque yo soy mansa y tierna. Ardilla SFG3: corre e inteligente. Coneja SFM1: porque es tierna y valiente”.

EF. L5. RF-SFG5 Y RM-SFG5: “El león porque siempre cuida y protege a su familia y nuestra hija un gato por lo tiernos y cariñosos”.

EF. L6. RF-SMM1: “Yo sería una hormiga y mi hijo sería un gatito porque es juicioso y muy tierno”.

EF. L8. RF-SFM2: “Yo como mamá sería una gata, porque soy noble y ella también sería una gata porque es una niña, muy noble y cariñosa”.

EF. L11. RF-SFT2 Y SFG4: “Sería un perro, me caracteriza como que me gusta cuidarlos y protegerlos, ellas serían un gato porque son muy tiernas y muy consentidoras”.

EF. L12. RF-SFM3 Y RM-SFM3: “Como padre sería una leona porque la defendería de todo y todos si veo que le hacen o le van a hacer daño y como hija ella sería un delfín noble, inteligente, amistoso, amoroso”.

EF. L13. RM-SFG1: “Como padre del reino animal sería como una oveja porque soy muy cariñoso con mi hija y mi hija sería ser una corderita porque es muy noble”.

EF. L15. RF-SMG4 y RM-SMG4: “Una paloma y mi hijo sería un pajarito, nos caracterizamos por ser independientes y capaces de defendernos por sí solos”.

Es importante resaltar que, aunque las descripciones que comunicaron los padres se centran en la manera en cómo ellos perciben a sus hijos, los participantes no tuvieron acceso a ellas durante las actividades y, en algunos relatos, no se observa que en sus relaciones cotidianas les sean comunicadas, es decir, se centra la comunicación en corregir y guiar los aspectos que ellos consideran que sus hijos deben mejorar. Esta trama narrativa inmersa en las relaciones parentales, construye en los niños/as una identidad distinta a la que sus padres esperan, pues los mismos se perciben de manera diferente y en ocasiones, su identidad familiar podría llegar a tornarse un tanto desesperanzadora, pues, aunque algunos comportamientos son deseables, son los poco deseables los que se traen a colación y por ende el castigo viene con ellos, cabe aclarar que no todos los participantes coinciden en este aspecto, algunos de ellos mencionan que los padres sólo están ayudando a corregir:

E3M. L274. SMG1: “Porque cuando uno va a hacer como algo cuando ya la mamá llega a la casa eh... ya comienza a regañarme”.

E3M. L275. I2: “Mmm... o sea ¿te regañaron cuando te citaron? (SMG1 asiente). ¿Sí y qué te dijeron?”

E3M. L276. SMG1: “Que no lo volviera a hacer, que si... que si... que si volvía a ir a otra citación que me iba a sacar de ahí o si no me iba a pegar, ya”.

E3M. L279. I2: “¿Y a ustedes les han pegado? (SFG2 Y SFG3 asienten)”.

E3M. L280. SMG1: “A mí una vez apenas”.

E3M. L282. II: “Una vez, ¿y por qué les pegaron?, o ¿por qué motivos?”

E3M. L283. SFG3: “Faltarle al respeto a los padres”.

E3M. L301. I2: “(...) cuando ellos nos gritan y todo eso ¿es también faltarnos al respeto o no?”

E3M. L302. SMG1: “No”.

E3M. L303. I2: “¿Por qué no?”

E3M. L304. SMG1: “Porque están corrigiéndonos”.

E2T. L1223. SFG2: “No, los papás son recetas malgeniadas”.

En cuanto a los requerimientos que la escuela dispone en la formación de los niños/as, se hace visible a través de sus relatos, que responde a un contexto que se dedica a desarrollar su proceso académico en un jornada extensa que demanda gran cantidad de trabajo independiente, lo que en ocasiones limita la implicación en otros contextos y que a su vez, propicia diferentes percepciones frente al mismo, que van desde ser un lugar aburrido hasta ser el escenario para encontrar mejores amigos.

Sin embargo, aunque se espera que el colegio esté organizado para cumplir con la función educadora que se le ha otorgado socialmente, se encontró que en ocasiones hay espacios donde los profesores no asisten a dictar sus clases y los niños/as quedan en “hora libre”, la cual es percibida como una ganancia para disfrutar con sus amigos; estas características propias del

contexto, desembocan en un juego relacional específico donde hay cierta disciplina necesaria para aprender y figuras de autoridad que son catalogadas por los participantes bajo un criterio de “chévere” o “aburrido”, descripciones identificadas en sus relatos y entendidas en el plano de la metodología, pues más allá de pensar en que el profesor como persona sea aburrido, se perciben clases aburridas o profesores que regañan por cualquier cosa, aspecto que permitió conocer las categorías con las que algunos niños/as se refieren para describir a los adultos.

E3M. L3. SFG3: “Mmm... aburrida porque los profes son... ¿qué?... (Mientras leía una de las creaciones de los niños/as en el apartado del colegio)”.

E3M. L4. SFG2: “A veces aburridos”.

E3M. L6. I3: “Aburridos... ¿ustedes se han sentido aburridos en el colegio?”

E3M. L7. SMG1, SFG3, SFG2: “Sí”.

E3M. L12. I3: “Ah de SFG2, bueno, eh..., ¿Tú te has sentido aburrido? ¿Sí? (SMG1 asiente) ¿cuándo te has sentido aburrido, o por qué, qué pasa?”

E3M. L13. SMG1: “Mmm... cuando... cuando no... cuando no estoy haciendo nada”.

E3M. L16. I3: “¿Y tú SFG2, te has sentido aburrida en el colegio? (asiente con algo de pena mostrando que no quería hablar)”.

E3M. L21. I3: “¿En qué momentos te has sentido aburrida?”

E3M. L22. SFG2: “Ehh, cuando tenemos matemáticas”.

E3M. L23-25. I3: “¿Cuándo tienes matemáticas? - ¿No te gusta?”

E3M. L26. SFG2: “Es que antes teníamos un profesor que era todo chévere ahora tenemos una profesora toda (hace cara de fastidio)”.

E3M. L29. I3: “¿Y luego cómo es la profesora?”

E3M. L30. SFG2: “Toda aburrida”.

E3M. L124. I3: (...) “¿se han sentido felices en el colegio?”

E3M. L125. SFG3: “Sí”.

E3M. 126. I3: “¿Sí?, ¿en qué momentos se han sentido felices?”

E3M. L129. SMG1: “Cuando hacemos actividades”.

E3M. L138. I3: “¿Y tú SFG2?”

E3M. 139. SFG2: “Eh... cuando hay libre”.

E3M. L140. I3: “Cuándo tienes hora libre, ¿sí?, ¿qué es lo que te gusta de que haya la hora libre?”

E3M. L141. SFG2: “Hora libre, eh... que uno empieza a molestar a los compañeros”.

E3M. L142. I3: “¿Y cuando tienen hora libre están con los profesores o están solos?”

E3M. L143. SFG2: “Solos”.

E3M. L144. I3: “¿Sí?, ¿y pueden hacer lo mismo cuando están los profesores?”

E3M. L145. SFG2: “No”.

E3M. L146. I3: “¿No?, ¿luego qué pasa cuando están ellos?”

E3M. L147. SFG2: “Eh... le mandan citación o le hacen un informe”.

La Ludoteca es uno de los lugares que los participantes describieron como un espacio en el que pueden divertirse y mantener sus lazos de amistad, aunque la forma en que se da a conocer el programa a la comunidad es para apoyo y asesoría de tareas, se busca generar el espacio para recrearse y aprender jugando. El contexto también ofrece actividades dirigidas principalmente

por LD y por practicantes de psicología, pero además, por gestores de instituciones tales como la alcaldía o el ICBF. Dichas actividades buscan entre otros objetivos, abarcar aspectos relacionados con problemáticas sociales que se pueden trabajar desde la niñez, en algunos relatos, los niños comparten que las actividades no son del todo agradables y comunican desde su perspectiva las razones de este hecho, es el caso de SFG2, quien expuso una incomodidad que tiene con los talleres de una representante del ICBF, argumentando que sus actividades no están dirigidas para su edad.

Si bien, cada una de esas actividades persiguió una línea clara de preparación y coherencia con la misión institucional de CULTIBA, se identifica a partir de los relatos que el método elegido para desempeñar los espacios puede no ser el más pertinente con todos los momentos, pues podría potencializar o limitar la reflexión o los objetivos que se buscan con cada uno de los talleres. Por otra parte, cuando los participantes se refirieron a las psicólogas practicantes, se identificó una percepción más amena, argumentando que las actividades son más “chéveres”:

E3M. L702. I2: “¡Ah, este! ¿Qué dice? “alegre, aunque a veces no porque los talleres de la profe M son aburridos y los profes... son... psicólogas divertidas... ¡ah! Las profes son psicólogas divertidas” (...) ¿qué piensan de eso? ¿Ustedes se han aburrido acá?”

E3M. L703. SFG3: “Sí...”

E3M. L704. I2: “¿Por qué? ¿Cuándo se aburren?”

E3M. L705. SFG3: “Con la profe M a veces...”

E3M. L706. I2: “¿Y quién es la profe M?”

E3M. L707. SFG3: “La que hace los talleres de IC... i...”

E3M. L708. I2-I3: "ICBF".

E3M. L709, L711. I1: "¿Y que los aburre de ella? - ¿O de esos talleres?"

E3M. L712. SFG2: "Es que lo que pasa es que... como hay niños pequeños, ella hace talleres para niños pequeños y uno como, o sea, como ella... muchachos ya como de mi edad, por ejemplo, L y yo nos aburrimos mucho... y creo que el resto..."

E3M. L713. SFG3: "Como que les tienen bronca a ellas, porque siempre ellas llegan y les dicen que no, que no están dispuestas a hacer el taller, entonces que se salgan".

E3M. L716. I3: "¿Te han dicho eso?"

E3M. L718. SFG2: "A L y a mí muchas veces".

E3M. L719. I3: "¿Muchas veces te ha dicho M? ¿Y qué? ¿Les gusta que les diga eso?"

E3M. L720. SFG2: "No, L y yo nos entramos allá, por eso es que nos mantenemos en la sala de sistemas..."

E3M L721. I3: "¿Y sinceramente les gustaría estar en los talleres o no?"

E3M. L722. SFG2: "Pues, ahora... es que... la profesora M hace talleres para los niños chiquitos y ella no piensa tanto en los... ya... grandes, los niños chiquitos si se divierten en eso, pero nosotras no".

E3M. L723. I2: "Ummm ya entiendo y ¿Qué piensan de las profes psicólogas?"

E3M. L724. SFG2: "Que son chéveres".

E3M. L725. I2: "¿Por qué?"

E3M. L726. SFG2: "Son todas bien..."

E3M. L727. SFG3: "Hacen actividades divertidas..."

Respecto a los relatos aportados por LD, se identificó una trama narrativa que sostuvo descripciones de los niños/as basadas principalmente en su acompañamiento diario de las tareas, sin dejar de lado todas aquellas actividades ajenas a dicha asesoría, en sus relatos se tuvieron en cuenta diferentes puntos de vista que terminaron por moldear el juego relacional, pues se reflejó en el relato de SMG1 la necesidad de mayor compañía de quienes lideran el programa de la Ludoteca, aspecto que se volvió relevante al encontrar una dicotomía con el relato de LD, quien asegura estar al tanto de las tareas y las actividades. Asimismo, también fue visible como sostiene en sus relatos visiones comprensivas sobre los niños/as alrededor de sus capacidades y realidades ajenas al contexto, haciendo de su acompañamiento un espacio que no solamente se basa en asesorar deberes escolares, sino que también se posibilita el compartir de experiencias a través de la lúdica.

E3M. L750. I3: “SMG1 y tú... ¿te has sentido aburrido alguna vez acá en la Ludoteca? ¿Sí? ¿Cuándo te sientes aburrido?”.

E3M. L751. SMG1: “(...) cuando no viene nadie acá y las profesoras se suben allá arriba y... y se quedan allá y yo me quedo acá solo y agh...”.

EO. L3. LD: “(...) mi oficio principal es dar asesoría y apoyo a tareas a los niños”.

EO. L5. LD: “(...) estar pendiente de los chicos de la Ludoteca porque hay unos también que no tienen tareas, entonces hay que estar pendiente también de hacerles actividades en los que ellos estén pues ocupaditos (...) tratar también de, de, como de asesorarlos muy bien y rápidamente para que ellos no se sientan que llegaron del colegio a otro colegio, sino más bien bueno vamos a hacer esto, vamos a organizarnos bien el tiempo y con eso tenemos tiempo de salir un ratito al parque o de jugar aaaa... con el balón o de jugar lo que ustedes quieran, así sea a escondidas, para que ellos también (I1 e I3 se ríen), sí porque yo me pongo a jugar con ellos también, entonces para que ellos sientan la confianza conmigo

que no solamente ven allá la profesora tan seria o la profesora que tiene la... el mmm... la que manda, sino también la que es amiga de nosotros, la compañera, entonces eso es lo que yo hago con ellos también.”.

Desde una perspectiva ética, es importante retomar la cibernética de segundo orden para contemplar una auto-revisión de las observaciones e intervenciones por parte de las investigadoras frente a la realidad que sostiene cada uno de los miembros de la comunidad. El interés investigativo discutió la posición de I3 desde su experiencia en el contexto como practicante en relación con la revisión de su opinión y la de las demás investigadoras, reflexiones que invitaron a crear y a auto-revisar las observaciones/ intervenciones de las mismas. Durante la entrevista con LD, fueron desviadas algunas preguntas o comentarios de las investigadoras, dejando a un lado la posibilidad de profundizar sobre el cambio; seguramente esta posición tiene un sentido dentro de las relaciones que comparte LD con los demás miembros de CULTIBA, pero también es visible cómo algunas sugerencias que realizaron las investigadoras pudieron promover dicha forma de responder; así es como durante la entrevista, I3 reflexionó sobre cómo un problema puede verse de forma circular entre la relación que sostiene el grupo, pero como aspecto a cambiar, señaló principalmente la expresión comunicativa de LD con los niños/as:

EO. L109. I3: “(...)Y si podríamos pensar en qué podemos hacer para abordar de una manera diferente o dar solución, si lo queremos llamar así a esas situaciones que se presentan cotidianamente con los niños, porque seguramente van a pasar más y puede que ni siquiera tengan la intención de herirlo a uno, sino que es uno como pues está entregando todo y que le digan a uno: uy, pero de pronto no es ni la intención no sin eso decir que no, pues que también hay que trabajarlo con ellos para que también se den cuenta de que todo lo que ellos hacen influye en otras personas, así como todo lo que uno hace también influye en ellos, sí, entonces, sería muy importante poder pensar en formas alternativas de decirlo. Si en algún momento te llegas a sentir débil, o mal o más bien llegas a sentir que crees que te

van a ver como débil al hacer... umm... pues mientras se trabaja en eso se puede pensar en otras maneras para no simplemente dejar pasar, porque ese dejar pasar se va a convertir en que más adelante se van a seguir presentando y pues como no dice nada qué pasa, entonces se puede ir pensando en otras posibilidades para ir...”

EO. L110. LD: “otra cosa que yo también logré mucho acá fue el aseo personal, por ejemplo yo no estoy de acuerdo que el niño llegue en chancas acá, o sea, a mí no me parece, eso es algo que hay que... yo entiendo que él es de otro lado”.

7.3 Categoría prácticas de poder

En esta categoría, se retomaron relatos vinculados con prácticas de poder que surgen y se mantienen en distintos escenarios en los que los participantes se relacionan. Dichos relatos rescataron no sólo la voz de los niños/as, sino también la de los representantes de familia, LD, docentes, directivos de instituciones e incluso de las investigadoras, quienes en medio de sus aportes permitieron comprender estructuras de poder que organizan la sociedad, pero que además, legitiman o invalidan determinadas formas de ser o hacer. Lo anterior se complementa con lo propuesto por Gergen (1996), al mencionar que es bastante cuestionable determinar una visión unívoca del mundo, pues por el contrario cualquier apreciación que se realice sobre otro o sobre sí mismo, está permeada por las relaciones, el lenguaje, entre otros parámetros. Es interesante advertir, que a pesar de que los relatos se retomaron desde varias voces en distintos encuentros, pudieron llegar a dirigirse hacia temas comunes referidos a discursos dominantes y/o formas de invisibilización de la niñez.

Fue a lo largo de este proceso, que se comprendió el modo en que los participantes describieron sus experiencias emocionales, en las que se vio un notorio afán y preocupación por manifestar a los otros, preferiblemente las sensaciones o emociones que se acompañan de

agrado, pues son más fácilmente aceptadas en la sociedad y no suelen estar sujetas a un juicio poco deseable. De esta forma, se encontraron narraciones que permitieron vislumbrar emociones o sensaciones de agrado que priman sobre otras, las cuales se acoplan a un discurso social de bienestar, que pareciera ser, desde los discursos dominantes, el estado ideal para relacionarse:

OE. L15. LD: “Pero yo veo que de todas maneras ellos me quieren, porque yo veo que ellos me saludan muy bien -hola profe”.

E1T. L34. SMM2: “¡me gusta estar acá!”.

E1T. L97. SMG2: “Me siento feliz por estar acá mucho tiempo”.

E1T. L63. II: “me siento ¡muy feliz! de estar aquí con ustedes (sube el tono de voz con alegría)”.

Contrario a lo anterior, cualquier otro sentimiento que esté ligado con intranquilidad o incomodidad, tiende a subvalorarse y se acompaña, en varias de las narraciones, de un interés por ser ocultado y por querer acoplar el comportamiento a otra emoción distinta, pues parece que mantenerlo en silencio disminuye la probabilidad de sentirse vulnerable:

EO. L11. LD: “Cuando tú llegas y no sabes cómo tratarlos (...), porque sientes que de pronto te van a ver como la persona brava, la persona cansona, te vuelves, de pronto muy permisivo”.

EO. L23. LD: “No, porque yo no quiero, no quiero demostrar eso, o sea no quiero que me vean como la débil, de pronto (menciona llorando)”.

EO. L33. LD: “Debe ser que los acojo tanto que me duele”.

EO. L25.LD: “(...) no me gustaría llorar delante de... me dolió mucho, entonces yo mejor no le hable más y me fui para allá para adentro”.

E1M. L52. I3: “Estoy... muy... triste porque... SFT1 no quiere hacer igual”.

E1M. L78. SFG1: “¡Mi nombre es SFG1 y tengo pena!”.

E1M. L409. SFG1: “Como triste, con tristeza porque ella era la mejor amiga y la había engañado a mí y a ella. Yo me sentí triste pero no lloré en cambio (...) mi otra amiga si lloró porque ella, o sea, la mejor amiga... la propia mejor amiga la engañó entonces ella alcanzó a llorar”.

E2M. L536, 537, 538. SFG2, II, SFG2: “Nostalgia”, “¿qué te da nostalgia?”, “Eh... que mi papá no está”.

E2M. L544. SMM2: “Yo me siento un poquito penoso”.

E2M. L607. SMG2: “A veces me pongo, a veces estoy asustado”.

E2T. L701. SMT1: “(...) a veces estoy triste”.

E2T. L782. SMM: “A veces me enojo profe”.

E3M. L957. SMG1: “Me da rabia, pero me da rabia de llorar”.

La necesidad de querer manejar prudentemente las sensaciones incómodas para evitar el rechazo, llevó consigo a que en varios de los relatos surgieran este tipo de emociones o sensaciones adversas, como aspectos puntuales que quisieran cambiar de sí mismos:

E2M. L827.SFG2: “A mí el mal genio y pues eh lo, a veces lo nostálgica”.

E2M. L827. SFG1: “Eh...el miedo”.

E2T. L1268. SFM1: “La rabia”.

E2T. L1269. SFG3: “Amargura y tristeza”.

E2T. L1280. SMG2: “Lo de tener miedo y estar bravo”.

Estos relatos permitieron comprender cómo es que en algunos momentos de los encuentros, surgió entre los participantes un tipo de presión, crítica y hasta burla debido a la expresión de su incomodidad o intranquilidad, siendo coherente con los discursos dominantes en

los que priman emociones deseables que propician una exigencia en la que debe hacerse lo posible para frenar aquellos sentimientos de disconformidad:

E1T. L55. SMM2: “Hágale no le dé pena”.

E1T. L78. SMG2: “Se puso a llorar”.

E1T. L80. SMT1: “¡Está llorando!”.

E1T. L105. SMM2: “¡SFG3 no sea penosa también!”.

E1T. L114. SMM2: “Le da pena porque es chiquita”.

E1T. L122. I3: “Ah sí ve, a todos les da pena cuando les toca”.

EF. L24. RF-SFM2: “Callada porque no contesta cuando uno le pregunta algo y se pone a llorar”.

A pesar de que en las narraciones expuestas se propició una reacción de los demás ante un comportamiento claro, se identificó también momentos en los que hay incongruencias entre la comunicación no verbal y la verbal al momento de expresar cómo se sienten. Dicha cuestión, implicó que dentro del discurso social de bienestar, los participantes se encuentren presionados por no dar a conocer la sensación real que tienen, hecho que ocasiona que respondan de acuerdo a la deseabilidad social:

E1M. L70. SMG1: “¡Mi nombre es SMG1 y me encanta estar con ustedes aquí! (Lo dice en tono de voz baja y tímidamente)”.

E1T. L93. SMM1: “Feliz... (Lo dice haciendo cara de tristeza)”.

A modo complementario de esta primacía emocional en los discursos dominantes, se manejó durante los encuentros un constante discurso frente al “deber ser”, en el cual hubo exigencias permanentes que parecieron responder a imaginarios y construcciones sobre lo ideal.

A pesar de esta particularidad, el deber ser invitó, según estos relatos, a formas privilegiadas de actuar, pensar y sentir en pro de una imagen aceptada y deseada socialmente, pues como lo menciona Gergen (1996), el lenguaje permite establecer posturas éticas que implican juicios morales, los cuales dan partida a prácticas lingüísticas que hacen permanecer y organizar particularidades sobre el deber ser.

Se puede señalar desde lo anterior, que un aspecto que acompañó el discurso, se refiere a la primacía otorgada a los deberes sobre los derechos, incluso estos llegan a superponerse según la apreciación “nos vamos a poner serios”, propiciando una imagen en la cual el deber es el único medio por el cual se obtiene un bienestar colectivo. Un ejemplo que se refiere a este apartado es la importancia que los participantes y la líder le dan a las tareas, pues en los encuentros, se percibe constantemente la presión de tener que cumplirlas:

EO. L9. LD: “Asimismo también cuando es el momento de no bueno vamos a hacer tareas, nos vamos a poner serios”.

E2M. L288. SFT1: “Es que yo no la podía hacer porque yo tengo tareas”.

E2M. L781. SFG1: “Profe ¿qué hora es?, es que me tengo que ir a estudiar”.

Ahora bien, dichos discursos dominantes relacionados con la deseabilidad social, permitieron abordar varios de los relatos que visualizan las formas deseables de ser en el mundo, ser compañero, profesor, padre, persona y, además relaciona no sólo ese ideal de ser, sino también las acciones que se espera que acompañen a dicho discurso:

EO. L11. LD: “Me fue difícil un poquito cuando yo recién entré, (...) mantener organizado el lugar, mantenerlo organizado porque ellos llegaban acá, eh y entraban como a una zona de recreación (...) entonces queremos encontrar todo limpio (...) Y fue un poco complejo pero lo logré”.

EO. L110. LD: “Yo también logré mucho acá fue el aseo personal (...) yo no estoy de acuerdo que el niño llegue en chancas acá (...) nosotros somos un reflejo y somos nosotros, también tenemos que organizarnos, (...) seamos pulcros (...) me haces el favor te levantas, te cepillas la boca, te bañas, “colócate algunos tenis (...) aquí también estamos en una institución, estamos, tenemos que llegar limpios, organizados, eso no es que el cabello aquí (pone su cabello en la cara) y después vienen (...) profe la niña tiene piojos, mamita, eso lo vamos a trabajar todos, yo no me puedo poner a meterme en la cabeza a los niños, si la niña tiene el pelo tan largo usted me la va a traer todos los días con el cabello recogido”.

E2M. L721, 722, 723. SFG1, I2, SFG1: “Amabilidad”. “¿amabilidad?, ¿quién dice eso?”. “No, no me lo han dicho pero creo que sí porque a mí a veces me dicen que les preste algo del colegio y siempre se los presto (...)”.

E2M. L727. SFG1: “No, si soy bien porque un día cuando una niña se le acabó el cuaderno, era de mi salón y yo tenía 2000 pesos y fuimos a la papelería y ahí le compré un cuaderno”.

E3M. L250, 251, 252. SFG2, SFG3, SFG2: “Porque la disciplina hace a una persona”. “Educada”. “Recta”.

EF. L3. RF-SFG2: “(...) Yo de cigüeña porque soy muy sensible y unida y mi hija con el gato porque es muy inteligente y cariñosa”.

EF. L7. RM-SMM2: “Me gustaría ser un caballo por fuerte, noble y trabajador y mi hijo, me gustaría un perro por su nobleza”.

Cabe destacar dentro del discurso mantenido de deseabilidad, el abordaje que se le dio a la prospectiva de vida, mostrando futuros ideales en los que predominó tener estatus y facilidades para vivir, pues como lo menciona Gergen (1996), los elementos moralistas

implícitos en el lenguaje, se inclinan por preferir algunos modos de vida sobre otros, lo cual conlleva a desvalorar a todo aquel que no se ajusta a dichas inclinaciones. Se compartió entonces, las profesiones a las que los participantes se quisieran dedicar y es muy interesante como estas implican el cuidado, la ayuda y la protección del otro. Además, que estos futuros ideales, persiguen características de un modelo capitalista que privilegia el saber científico sobre otros tipos de saberes, a pesar de ello algunos participantes compartieron lo que quisieran ser, basados en actividades de disfrute:

E2M. L530. SFG1: “Estudiar medicina”.

E2T. L910. SMM1: “Ser inventor”.

E2T. L1049. SFG3: “Futbol, bailar, ser bailarina”.

E2T. L1120. SFT2: “Profesora”.

EF.L82. RF-SFT1 Y RM-SFT1: “Siendo una niña (...) con metas e ideales para su futuro tanto como profesional, como personalmente”.

EF. L83. RF-SFG2: “Una estudiante profesional con muchos valores, respetuosa”.

EF. L86. RF-SMM1: “Desearía que fuera un gran estudiante y un gran profesional”.

EF. L88. RF-SFM2: “Verla hecha una profesional y que no tenga hijos a temprana edad”.

EF. L92. RF-SFM3 Y RM-SFM3: “Con un gran futuro, estudiada, profesional, servicial y lo más importante responsable y bondadosa”.

EF. L93. RM-SFG1: “En la universidad y con un buen cargo de trabajo”.

De forma curiosa, se obtuvo en otras de las narraciones de los representantes de familia, descripciones acerca de sus hijos que distan y se confrontan con los discursos dominantes y la deseabilidad social, pues reconocen elementos que se pueden mejorar. Cabe resaltar que no todos los representantes de familia contestaron la pregunta que se refería a los aspectos que los enorgullecen o no de haberles enseñado:

EF. L50. RF-SFT1 Y RM-SFT1: “(...) Ser tan explosiva”.

EF. L51. RF-SFG2: “(...) no me hubiera gustado que viera antes mi mal genio por el cual no me controlaba y era grosera”.

EF. L54. RF-SMM1: “(...) no saber defenderse solo”.

EF. L56. RF-SFM2: “(...) No me hubiera gustado que me hubiera escuchado discutiendo con mi marido”.

EF. L58. RF-SMT1 y RF-SMG2: “(...) Y no me hubiera gustado transmitir mi mal carácter”.

EF. L108. RF-SFM3 Y RM-SFM3: “Desafortunadamente el mal genio porque ella es igual, cosa que trato de mejorar, es bueno tener carácter pero no explosivo”.

Ahora bien, hay discursos dominantes claros en algunos relatos, en los cuales se hace referencia a la edad como un determinante no sólo del desarrollo físico, sino de la capacidad, habilidad o entendimiento. A pesar de que Guillermo Páez (s.f., citado por Jaramillo & Bernal, 2010) menciona que las personas se construyen desde el momento del nacimiento ya que desde allí se empieza a compartir con otros, sin embargo, al revisar los relatos de los participantes, se reafirmó un juego de poder en el que se pretendió ubicar al niño/a como una persona que se

encuentra en preparación para llegar a ser un adulto que sí puede desempeñarse adecuadamente en lo que realice:

EO. L48. LD: “(...) los niños de seis años, siete años en adelante, ya como que ya, ahorita como estamos con este mundo ya de todas maneras ellos ya reflexionan, si son capaces con un celular”.

EO. L19. LD: “(...) yo siento que ellos ya son niños grandes, sí, ellos son niños grandes y ellos o sea tienen que aprender también a manejar su comportamiento”.

E1M. L16. SFTI: “No, es por lo que soy chiquita, ¡entonces no!”.

Además de algunas características otorgadas y esperadas en función de la edad, se denotaron discursos dominantes que adjudican funciones y definiciones frente al ser mujer u hombre, niño o niña, estos mostraron lo que se espera entender como lo femenino y lo masculino y, por tanto, se relacionaron determinadas acciones acordes a esos modelos de género:

EO. L11. LD: “(...) habían niños bastante... con esas ideas machistas de las casas, de los papás que yo por qué tengo que lavar el baño, o yo por qué tengo que trapear”.

EO. L114. LD: “(...) además somos niñas, las niñas son las que más quieren estar lindas, hermosas”.

Es de suma importancia resaltar que a pesar de los relatos anteriormente descritos, hubo una preocupación de LD de romper con dichos esquemas clasificadores de funciones entre las mujeres y los hombres, para demostrar que todos como personas tenemos la capacidad de hacer lo mismo. Cabe mencionar que estos discursos son transmitidos desde la niñez por medio de los juegos, exigencias y funciones que se adjudican a unos y otros. De esta forma, se encuentran las acciones específicas que LD llevó a cabo para lograr poco a poco su interés de romper con los

esquemas discursivos y, aunque manifiesta algunas dudas frente a cómo hacerlo, es de gran importancia su acción:

EO. L11. LD: “(...) tanto a los niños como las niñas; les enseñe a lavar el baño, les enseñe a trapear, les enseñé a organizar la Ludoteca (...) los niños los coloqué aparte, ¿por qué?, porque cuando ellos estaban con las niñas, ellos querían que las niñas -ay pero lávelo usted porque usted es la que sabe (...) de pronto está mal dividirlos pero en esos momentos yo quería era que vieran que los niños también pueden lavar un baño y que lo pueden hacer muy bien”.

El siguiente punto a abordar se refiere a las relaciones que concibieron dentro de sí, una forma de violencia simbólica en la que se promueve la invisibilización de la voz de los niños/as. Dicha violencia, se encontró principalmente relacionado con abuso de poder, imposición de reglas, castigos injustificados y otorgamiento de atributos a los participantes. Así, el castigo surgió en medio de los relatos como un mecanismo de poder, el cual es usado regularmente por figuras de autoridad que desean permanecer con el control de determinadas situaciones, ya que esto les permite mantener su estatus y además la jerarquía que explícita o implícitamente se ha establecido, en la que en algunos casos el niño/a tiende a estar una posición inferior a la de los adultos que desempeñan el rol de directivos, docentes, profesionales, padres de familia e incluso hermanos o familiares de mayor edad:

EO. L48. LD: “(...) como yo le dije una vez al papá -la idea no es que ellos lleguen a la casa y que porque no llegaron a tal hora usted los coge y los acaba, no, es hablarles y decirles miren los peligros”.

E3M. L398. SMG1: “Que se vaya pa’ la cárcel”.

E3M. L402. SFG2: “Que la mamá lo corrija”.

E3M. L404. SFG3: “O a veces, mi mamá siempre me amenaza con el internado”.

E3M. L1004. SFG3: “Castigan, cinco días sin televisión, no ir al parque”.

E3M. L1011. SMG1: “(...) me castigan haciendo oficio”.

Adicionalmente en estos relatos relacionados con el castigo, se encontró que es mayormente utilizado como una estrategia de control en el contexto escolar, pues varios de los participantes, manifiestan que no pueden dar a conocer su punto de vista o que tienen que ajustarse a lo que los profesores dictaminen, en caso de no hacerlo, son amenazados con citar a los padres, anotarlos en el observador y/o consecuencias afines. Desde allí, se denotan juegos de poder en los que a pesar de que no siempre las figuras de autoridad están en lo correcto, se adjudica la responsabilidad al menor y este recibe los efectos del desequilibrio de poder, ya que se espera que el subordinado se acoja a las reglas a pesar de que no esté de acuerdo, puesto que la única solución aparentemente es aceptar:

E3M. L177. SFG2: “(...) se la pasa mandándome citaciones”.

E3M. L975. SFG2: “Ese profesor a cada rato me llama la atención y (...) no deja de amenazarme con que va llamar a mi mamá”.

E3M. L1009. SMG1: “A veces me quitan el celular”.

E3T. L245. SFG2: “Yo no le puedo decir porque lo pueden apuntar en el observador”.

E3T. L247. SFG2: “A muchos niños les hacen eso (...). Ay pero déjeme...y lo anota en el observador”.

A pesar de los anteriores relatos, LD propuso formas distintas de afrontar las situaciones, al contemplar narrativas alternativas diversas al castigo o el mal trato, esto permite vislumbrar que posiblemente LD concibe este trato como inapropiado para invitarlos a reflexionar sobre situaciones que la misma manifiesta como importantes:

EO. L48. LD: “(...) hablándoles a ellos, hablándoles y no echándoles madrazos y que este no sé cuántas porque no llego es que lo voy a acabar a este no sé si sé cuántas, no,-¿mi vida tu si te das cuenta lo que está pasando con tu compañero?, o -si te das cuenta en la calle lo que pasa, que no sé qué, sí, por eso ¿no te da miedo que a ti te pase eso?”.

Adicionalmente se encuentra un discurso constante, desde la voz de todos los actores participantes, en el cual predomina la regla o la norma como una necesidad para lograr una sana convivencia. Ambos términos no refieren a ningún tipo de invisibilización, puesto que se establecen comúnmente como normas consensuadas, pues se acercan a lo que Foucault (1980, 1998, citado por White y Epton, 2002, 1994), comprende como circunstancias normalizadoras que guían el modo de vida y las relaciones, estos relatos crean reglas desde las figuras de autoridad con el objetivo de moldear o limitar el comportamiento a parámetros particulares y no es tenido en cuenta el aporte de los niños/as para configurar acuerdos que permitan la participación de todos, por el contrario, se puede llegar a silenciar su voz por medio de un mandato que termina siendo una exigencia más en la que se debe obedecer, así no se entienda:

EO. L9. LD: “(...) sí se acomodan a esas reglas y a esas normas que yo misma les he impuesto, o no tanto como imponer así fuerte, pero si ellos se han acostumbrado a eso (...) cuando uno quiere que las cosas le salgan bien en todo lado, pienso yo que deben existir las normas”.

EO. L100. LD: “(...) y aquí no es tampoco todo lo que yo diga, pero si tienen que darse cuenta que aquí hay normas y que ellos tienen que aprender a cumplir eso”.

EO. LD. L13: “(...) yo dije un día; no van a haber más computadores, solamente una vez a la semana y yo misma les voy a decir a qué horas y quiénes van a jugar dependiendo cómo se porten”.

Por otra parte, se observaron algunas reglas que se desarrollan en los distintos escenarios que no parecen ser totalmente comprendidas por los participantes y conllevan a querer controlar

o limitar el comportamiento de los mismos, dichas formas de poder, pueden surgir por la necesidad de responder al cuidado de los niños/as o situaciones afines, sin embargo, es notorio como estas no siempre son claras para los mismos, por ello se denotó la necesidad de establecer acuerdos conjuntos en los que todos aporten y comprendan, contemplando así la posibilidad de que ninguno deba ceñirse a lo que otro dice cuando no está de acuerdo. Sin dejar de lado con esta apreciación, los otros tantos acuerdos que se establecen de forma clara y conjunta entre formadores/investigadoras y niños/as:

E3T. L385. SMM1: “(...) no nos han dejado salir”.

E3T. L411. SFG4: “Yo les pido permiso si puedo entrar a Facebook y dicen que no”.

E3T. L416. SFG3: “(...) no la dejan jugar”.

E3T. L418. SFG3: “(...) no la dejan jugar en los computadores a veces”.

E3T. L441. SMM2: “(...) no me dejan salir al parque”.

E3T. L53, 54, 55, 437. II, SFG3, I3: “Pero antes de continuar, vamos a recordar las reglas ¿listo? ¿alguien se acuerda cuáles son nuestras reglas?”, “Levantar la mano, pedir la palabra”, “Para pedir la palabra, muy bien, esa es la principal y respetar y escuchar muy bien lo que el otro tenga por decir, ¿listo? Entonces vamos a levantar la mano cada vez que queramos hablar”. “Yo ya les conté que estamos haciendo, una de las reglas que tenemos es que levantamos la mano cuando vamos a hablar y listo”.

E3M. L844. II: “¿y quién pone las reglas en la casa?”.

E3M. L846. SMG1: “La mamá y el papá”.

E3M. L853. II: “Y ¿ustedes han participado en esas reglas? ¿Ustedes han opinado?”.

E3M. L852, 854, 858, SFG2: “Sí (...) Sí (...) Mi mamá nos llama... y empezamos a hablar ahí todos, los tres”.

Las exigencias que se contemplan en el hogar sobre el comportamiento de los niños/as responden al discurso dominante de la deseabilidad del que se había hablado en líneas anteriores, ya que permite adecuarse al ideal de hijo o hija, en el que generalmente se quiere una persona responsable, juiciosa y que haga caso. Por otra parte y desde la visión de los participantes, podría acercarse al discurso del “deber ser” en el cual se compra la idea de ser juicioso y hacer caso, así en muchos momentos no se esté de acuerdo o se quiera realizar otra actividad, así, las exigencias encontradas son:

E3T. L823. SMM2: “No empujar”.

E3T. L825. SFM2: “No pelear”.

E3T. L827. SFM2: “Respetar”.

E3T. L833. SFM2: “Organizar”.

E3T. L834. SFG3: “No gritar”.

E3T. L842 SFM2: “Ayudar”.

E3T. L845. SFT2: “Respetar todas las cosas”.

A pesar de que se encontraron en algunas de las narraciones situaciones en las que la voz del niño/a es silenciada, se identifica un relato muy puntual en el que se da esta situación y además nadie muestra interés para intentar cambiarla. Dicho relato refirió a una posible situación de incomodidad de una menor en su contexto escolar, pues le disgusta la forma en la que siente

que la miran y a pesar de que se lo cuenta a su madre, indicó que no se han contemplado soluciones que la respalden:

E3M. L203. SFG2: “Entonces el profesor le mira los senos a ella”.

E3M. L209. SFG2: “(...) le dijo que le iba a mandar citación, entonces después de eso estuvimos con la profesora y... en un taller que estábamos haciendo, entonces ella llegó y le contó a la profesora lo que estaba pasando con el profesor H, entonces ella llegó y dijo que, qué iba a pasar con eso y no, no han dicho nada (...)”.

Por otra parte, se destacaron relatos que pretenden definir al niño/a de una determinada forma, por medio del otorgamiento de atributos tanto a sus características como persona, como a algunos de sus comportamientos, ahora bien, se reconoció que los mismos hacen parte de esta dinámica, pues según los relatos, a veces lastiman o hacen sentir mal a sus cuidadores, sin embargo, se identifica que las definiciones que ambos hacen parecen no ser conversadas entre sí, propiciando juicios basados en una única versión que pueden llegar a silenciar sus voces:

EO. L21. LD: “SMGI no seas grosero (...) SMGI eso está mal”.

EO. L27. LD: “(...) como que está estudiando porque la mamá le dice que vaya (...) está demasiado despistado (...) está solito”.

EO. L29. LD: “(...) él es muy grosero a veces”.

EO. L78. LD: “ella es muy querendona (...) la niña es bastante dispersa”.

EO. L82. LD: “(...) él fue muy grosero con... muy grosero no, le dijo algo que a ella también le dolió mucho”.

EO. L84. LD: “los niños son muy sinceros”.

Finalmente, se encontró dentro de esta adjudicación de atributos, una situación con el participante SMT1, quien es el menor del grupo de la tarde y se interesa normalmente por objetos y actividades distintas a las que quieren hacer los demás. A lo largo de las actividades, se le llamó la atención al participante para poder obtener un orden social que cumpliera con el objetivo presupuestado, de igual forma, el grupo le otorgó un protagonismo, al hacer en repetidas ocasiones llamados a su atención:

E1T. L14. I3: “Ven SMT1 hazte con SFM1”.

E1T. L23. I3: “¡SMT1! (al llamado de atención todos quedan en silencio mientras I3 retoma) (...) ¡SMT1 hazte a este lado!”.

E1T. L224. II: “Bueno te vas a sentar juicioso por favor (dirigiéndose a SMT1)”.

E2T. L549. SMG2: “A veces me pongo bravo cuando SMT1 me molesta”.

E2T. L659. SFM1: “Siempre está enojado SMT1”.

E2T. L1053. I2: “SMT1 siéntate”.

E2T. L1283. SFG2: “SMT1 siéntate que estamos en un taller”.

7.4 Categoría relatos extraordinarios

Durante los encuentros, se visibilizaron relatos puntuales en los que los participantes mediante una postura crítica, cuestionan algunas prácticas de poder descritas en el apartado anterior. Al interactuar con nuevos significados construidos a partir de varias voces sociales, se reconoció cómo el diálogo entre concordancias y discordancias, trajo consigo una mediación entre el discurso interior o personal con el discurso social, para reflejar los aspectos cambiantes y estables que se construyen desde su capacidad de agencia a través del espacio de la autoría de su propia identidad (Holland y colaboradores, 1998 citados por Díaz & Peña, 2014).

De este modo, emergieron alteridades en los relatos de los participantes, como lo comprendería Goffman (1961, citado por White y Epston, 1993), acontecimientos extraordinarios que hacen alusión a “aquellos aspectos de la experiencia vivida que caen fuera del relato dominante”. Esta emergencia de relatos, es la invitación a replantear el rol que en ocasiones se le otorga a la niñez, por tanto es importante reconocérsele como tal y desde allí, permitirles un rol activo que favorezca oportunidades múltiples para su construcción de identidad (Jaramillo & Bernal, 2010, p. 37-38).

Entre algunas cuestiones, SFT1 comunicó de manera verbal y no verbal, el deseo de no participar en las actividades propuestas para los encuentros, de esta forma, fue visible la postura propia en la cual no sólo acepta o rechaza lo que los demás mencionan, sino que reta con su actitud y sus manifestaciones a las investigadoras, a sus compañeros y a las invitaciones de los demás.

EIM. L30. SFT1: “Yo no quiero, no quiero”.

EIM. L32. SFT1: “No es que a mí no me gusta decir lo mismo que dicen los otros”.

EIM. L35. SFT1: “Sólo que a mí no me gusta”.

EIM. L54. SFT1: “Es que yo no lo quiero hacer igual por lo que a mí no me gusta hacer”.

EIM. L91. SFT: “No es que ese para mí es más difícil decir”.

EIM. L98 SFT1: “¡No! ¡Es que no quiero!”.

E2M. L465. SFT1: “Es que yo sólo voy a hacer cosas que me gusten”.

De forma significativa, los niños/as brindaron su opinión frente a las propuestas, sugerencias, señalamientos y demás acciones de las investigadoras. Así es como, a pesar de que

en el inicio del ejercicio investigativo se acordó con los niños/as grabar en audio las actividades con el fin de tener un mejor manejo de la información, se visibilizó una postura crítica de SMG2, quien llegó en medio de la actividad y se percató que se estaba grabando con un celular, ante esto, manifestó sorpresa y cuestionó la respuesta que recibió al preguntar al respecto; de forma similar, frente a las interpretaciones de las investigadoras que no concuerdan con su experiencia, estos no dudan en exponer su opinión de desacuerdo al respecto. Dichos cuestionamientos, son coherentes con Kuhn (1970, citado por Anderson, 1999), quien plantea que se potencian las prácticas humanas por medio del cuestionamiento constante de las situaciones que se presentan en los contextos de cotidianos:

E2T. L828. I2: “(...) Quietico con mi celular”.

E2T. L829. SMG2: “Pero, ¿está grabando?”.

E2T. L 830, 832. II: “Sí... yo les dije que iba a grabar (SMG2 indica con la cabeza que no)”. “Ah, tú no habías llegado (respondiendo a SMG2)”.

E2T. L833. SMM2: “¿Quién está grabado?”.

E2T. L834. II: “Yop...”.

E2T. L835. SMM2: “¿Tú?”.

E2T. L836. II: “Yo ya les había dicho...”.

E2T. L837. SMM2: “¿Dónde estabas grabando?”.

E2T. L838. II: “Acá... pero de voz... pero bueno, entonces cuéntenme qué más”.

E2T. L839. SMG2: “No, ya no” (en tono de voz bajo).

EM1. L 435, 438. I1, I2: *“Digamos con ese tema, ¿qué les han dicho sus papitos, por ejemplo, qué son ustedes, qué les dicen sus papás? (...) o ¿quiénes son ustedes?”.*

EM1. L 440. SFG1: *“Mmm... (Piensan la pregunta)”.*

EM1. L 441. I2: *“¿Está difícil la pregunta?”*

EM1. L 442. SFG2: *“Pues no pero a mí no me han d...”*

EM1. L 443. I2: *“No te han dicho ¿y tú quién eres?”.*

Otros cuestionamientos frente a las prácticas de poder partieron del significado de faltarle al respeto a los representantes de familia, encontrando que por una parte, SFG3 manifestó su percepción frente a una incongruencia entre lo que sus padres le solicitan y lo que ellos mismos hacen, visibilizando una postura ante una situación que posiblemente no puedan cambiar, mientras que por otra parte SMG1, no se encontró de acuerdo con esa opinión, porque desde su punto de vista, eso da cuenta de que están cumpliendo su función educadora. A pesar de que esta contraposición es acorde a los discursos de deseabilidad, permite identificar la capacidad de dar a conocer el punto de vista personal frente a los otros y además de refutar una idea:

E3M. L284. I3: *“¿Y qué es faltarles al respeto a los papás?”*

E3M. L285. SGF3: *“Decirles groserías, gritándolos”.*

E3M. L286. I3: *“Ujum”.*

E3M. L287 SGF3: *“Lo que ellos nos hacen a nosotros”.*

E3M. L301. I2: *“cuando ellos nos gritan y todo eso ¿es también faltarnos al respeto o no?”.*

E3M. L302. SMG1: *“No”.*

E3M. L303. I2: *“¿Por qué no?”.*

E3M. L304. SMG1: *“Porque están corrigiéndonos”.*

En el relato de una participante se refleja una toma de postura respecto a una inconformidad frente al uso del golpe como método de enseñanza y poder, que emplea su madre para corregir los comportamientos no deseados de ella y su hermano, esto, permite comprender que la participante no solamente critica una acción, sino que emprende acciones para comunicarlo:

E3M. L311. SFG2: “Es que antes mi mamá era muy... Muy brava, ¿sí?, nos pegaba porque sí y porque no”.

E3M. L313. SFG2: “Entonces mi hermano llegó y le dijo que no era el motivo de pegarnos y que la próxima nos pegara por un motivo serio, entonces mi mamita desde ahí cambió”.

Se observó el relato de una participante que cuestiona el supuesto de la obediencia frente a las acciones exploratorias en sus contextos y aunque no manifiesta acciones concretas que acompañen el relato, es claro su desacuerdo:

E3T. L724. SFG2: “(...) algunas veces si me dicen, eh digamos no puede coger eso y yo lo quiero coger”.

E3T. L725. I3: “Ahh”.

E3T. L726. SFG2: “Como un bebé y entonces el bebé quiere explorar y los papás le dicen no coja eso, quieto”.

E3T. L728. I3: “No te gusta”.

E3T. L730. SFG2: “A mí no me gusta que les digan eso porque nos deberían dejar explorar”.

Si bien estos cuestionamientos o críticas reclamaron un cambio en las formas de relación, se hizo explícita la cuestión constante a los discursos dominantes, frente a las formas estáticas del ser alrededor de encaminar emociones “positivas y negativas”, personas “buenas o malas” y

demás calificaciones sociales que fueron redefinidas en la admisión y cuestionamiento de los aspectos cambiantes, contradictorios y limitantes que terminaron por ser un aporte para engrandecer las posibles versiones de la identidad de los participantes:

E2. L928. II: “Entonces para que, antes de que se vayan, ¿qué se llevan ustedes?, ¿qué se llevan de esta actividad para cerrar? (...) ¿Qué aprendieron?...”.

E2M. L 929,931, 943, 945. SFG2: “Los conceptos que nosotras tenemos (...) Lo de los buenos y malos (...) La tristeza (...) Porque casi nunca estoy triste”.

E2M. L 960. II: “(...) Mmm y digamos con lo que hablamos con los opuestos, de los opuestos, ¿sabías que tenías esos opuestos así?”.

E2M. L 961. SFG2: “No (...)”.

7.5 Categoría integradora

La construcción de categorías de la presente investigación, se basó en comprensiones integradoras desde las interacciones con los participantes, de este modo, se consideró pertinente abordar el fenómeno de estudio desde el principio de circularidad, el cual implica una lectura compleja que integre las categorías que se retroalimentan entre sí. En este sentido, las narrativas identitarias de los participantes se construyen y re-construyen a partir de las prácticas de poder, éstas son guiones que dictaminan modos de ser, pensar, sentir y actuar determinados por la cultura (Foucault 1980, 1998 citado por White & Epston & White, 1993). Sin embargo, también se hizo visible cómo en la configuración de las relaciones, se mantienen dinámicas de poder que involucran en algunos casos violencia simbólica, dadas estas especificaciones, es visto como fundamental la concepción de aquellas pautas microsociales y macrosociales que configuran el

entorno de los niños/as en su construcción de identidad (Bourdieu, 1995, 1997, citado por Calderone, 2004).

Desde la comprensión construccionista, se reconoció la importancia de los relatos e interpretaciones para la transformación del lenguaje, pues desde allí es posible concebir distintas miradas ante un mismo fenómeno. Sin embargo, es muy curioso que a pesar de contar con voces que contemplan percepciones diferentes, muchos de los relatos comparten un contenido similar, dichos relatos son finalmente un acuerdo social y es así cómo se identificaron concepciones frente al deber ser que guían los ideales personales a lo largo del tiempo, es decir, discursos que clasifican si fue adecuado o no un comportamiento en el pasado; crean modelos de ser en el presente alrededor de la responsabilidad, el respeto, entre otros valores y desarrollan un ideal futurista que contempla a la persona como alguien capaz de apoyar a su familia, o como ellos mismos lo mencionan “sacarlos adelante”, con el valor de ser una persona que también aporte socialmente por medio de su desarrollo académico y laboral.

Además de lo anterior, se encontraron con frecuencia relatos descritos frente a la expresión de la emocionalidad, en los cuales se privilegió el valor de ser alguien “fuerte”, al sostener emociones agradables, ya que pareciera que las emociones opuestas determinan una percepción de ser “débil” o “vulnerable”. Esta percepción se conecta directamente en la autodescripción de los participantes, debido a los discursos dominantes que la soportan, sin embargo, los ejercicios invitaron a cuestionar y considerar miradas diferentes sobre los elementos que se incluyen en la identidad, esto equivale a contemplar que existen posibilidades para modificar el relato de vida (Echeverría, 2003).

Una de las características que se identificaron en los relatos, es que además de tener claridades, ideales y constructos frente al ser o no ser, se abre la posibilidad de ver de forma

crítica las prácticas en las que están inmersos los participantes, pues como menciona Kuhn (1970) citado por Anderson (1999), se pueden potenciar las prácticas humanas desde el cuestionamiento constante de las definiciones sociales, de esta manera, se critica la forma de concebir lo humano y a su vez, se contemplan alternativas para su enriquecimiento.

Por último, se resalta la importancia de los cuestionamientos que realizaron algunos participantes, los cuales invitan a acciones puntuales que pretender dar paso a la reformulación de los discursos dominantes, pues la experiencia de vida en conjunto con la narración, son el medio por excelencia de significación desde el cual se posibilita y acelera el cambio.

8. CONCLUSIONES

Partiendo de la complejidad de la lectura problema, los objetivos, los resultados y el análisis, las investigadoras concluyen que:

El comprender el fenómeno de la identidad desde la óptica narrativa, brindó la posibilidad de reconocer la capacidad decisiva que tiene todo ser humano de apropiar o rechazar aspectos sociales, políticos, relacionales, educativos, económicos, entre todos aquellos elementos discursivos que influyen en su forma de identificarse, lo cual significa que en esta construcción multidimensional de cada individuo, se pueden escribir nuevas historias de vida en conformidad a las posibilidades existentes en el medio social que él mismo encuentre, cree y construya.

De forma especial, la construcción de la identidad en niños/as es un proceso que se cimenta de manera constante y en este, intervienen gran cantidad de elementos que los invitan a negociar y cuestionar los discursos provenientes de sus contextos de interacción, facilitando así, la construcción de una propia postura acerca de su visión del mundo y de sí mismos, desde la

cual son visibles sus capacidades genuinas para crear realidades alternas, pues más allá de ser la réplica de un otro, transforman nociones propias que dejan al descubierto su participación activa.

Desde un trabajo co-constructivo con los participantes, se puede comprender que esta investigación no se limitó a documentar las diferentes situaciones que vivencia la comunidad, sino que por el contrario, logró replantear las visiones unidimensionales sobre el deber ser en torno a la enseñanza, el aprendizaje, el perdón, la ética y demás aspectos discursivos instaurados en las relaciones; así como cuestionar aquellas visiones reduccionistas sobre la niñez que implican violencia simbólica al no reconocerlos como sujetos capaces de participar y fue posible considerar alternativas en sus narraciones de vida, al admitir elementos no deseados, cuestionar definiciones de sí mismos que otros otorgan sin consensuar y aceptar aquellas contrariedades que dejan al descubierto nuevas posibilidades para la construcción de la identidad de los participantes.

La dificultad presente entre la corresponsabilidad de los contextos, se debe entre otros aspectos, a un exceso de demandas que imposibilitan un trabajo conjunto que beneficie a todas las partes, pues pareciera que cada uno trabaja individualmente para cumplir con su objetivo formador, sin tener en cuenta la posibilidad de cooperación con otros, lo cual podría ocasionar una distribución no equitativa de responsabilidades entre sí; sin olvidar que dentro de este proceso de corresponsabilidad, el niño/a es un agente fundamental para concebir nuevas visiones que propicien un fortalecimiento entre las relaciones que lo circunscriben.

La metodología performativa empleada a partir del uso de metáforas, permitió la emergencia de relatos que reflejaron sus experiencias emocionales, reflexivas, proyectivas, entre otras innumerables vivencias de su cotidianidad, identificando que algunas de estas no eran fáciles de compartir debido al significado personal que cada quien le atribuía, pero aun así, el

espacio permitió hacerlo a través de un trabajo conjunto que fortaleció la confianza entre todos los participantes, desde la cual las investigadoras compartieron y cuestionaron sus experiencias o premisas personales que dieron paso a una visión más compleja del fenómeno de investigación.

Respecto a la forma de organizar la información, no se especifican diferencias significativas entre rangos de edad y sexo de la población, debido a que la clasificación propuesta no determinó un análisis comparativo, causal o reducido a una determinada etapa de desarrollo, aun así fueron visibles diferencias en la forma de elaboración de relatos, adquisición de experiencias y conocimientos, entre otros aspectos que hablan de todos aquellos procesos que moldean al ser humano en conformidad a los sistemas en los que participan, en donde se hace comprensible que el fenómeno de la identidad es finalmente un proceso en desarrollo.

9. APORTES

9.1 Aportes a la disciplina

Esta investigación trajo consigo la creación de un fenómeno de estudio multidimensional, sobre la construcción narrativa de las identidades de niños/as pertenecientes a un contexto de apoyo social, posibilitando así, complejizar las miradas sobre la construcción ecológica alrededor la niñez, por supuesto que estas comprensiones difieren de explicaciones tautológicas que los conciben como sujetos constitucionales de derechos y deberes, pues son reconocidos como sujetos autopoieticos que son capaces de privilegiar o no discursos con respecto a sus autonarrativas y a su paso, construyen a un otro en una mutua relación con el tiempo y todas aquellas heterogeneidades de la vida.

En cuyo caso, el debatir las miradas unidimensionales que han invisibilizado su voz, trajo consigo reflexiones sobre las ópticas reduccionistas que plantean explicaciones de causa/efecto,

juicios normalizadores y demás formas sociales que etiquetan identidades no modificables, dejando así de ser aceptadas y compartidas entre algunos actores participantes; entre estas, se subrayan con mayúscula, aquellas prácticas hegemónicas que son rebatidas desde la voz de los niños/as y al mismo paso, se resaltan sus comprensiones creativas en torno a la construcción de una identidad más admisible de posibilidades.

Representativamente, el cuestionar los procesos formativos socioculturales del contexto de la Ludoteca, de la escuela y de la familia que se enmarcan unas dinámicas particulares que en algunas ocasiones interfieren con procesos vitalicios y en su consecuencia también en aquellas determinaciones personales, trae consigo una mayor concientización y compromiso de corresponsabilidad entre todos. Es por esta razón, que la presentación de esta información permite trascender un aporte a la disciplina psicológica, pues establece conexiones con otras disciplinas que al igual que los contextos cercanos de los niños/as, emiten discursos sobre y para la niñez.

9.2 Aportes a la línea de investigación

El presente trabajo de grado, permitió ser una base conceptual para el desarrollo de futuras investigaciones, pues proporciona una vasta cantidad de reflexiones construidas con todos los participantes en torno a su realidad social, dado que particularmente dieron lugar a la creación de espacios de desarrollo comunitario que permitieron fortalecer, cuestionar y construir relaciones más favorecedoras, contemplando a su vez nuevas posiciones para comprender una perspectiva distinta de la niñez en la que se desarrolle una participación intersubjetiva en la cual, todas las voces tengan el mismo grado de importancia. En conjunto con lo anterior, en la interrelación de los contextos se cimentaron nuevos lazos de conocimiento y sentido ético que vincularon a la comunidad con la Universidad Santo Tomás, nutriendo así, la línea de

investigación: “Psicología, contextos cotidianos y transformaciones sociales”, a partir de un reconocimiento, visibilización y comprensión de las dinámicas relacionales y discursivas que construyen el fenómeno complejo de la identidad de los niños/as pertenecientes a la corporación CULTIBA.

9.3 Aportes a los actores participantes

El trabajo desarrollado con los niños/as asistentes al programa de Ludoteca, permitió considerarlos como los actores principales de la investigación, en cuanto adoptaron una postura abierta y sobre todo crítica frente a sí mismos y a las percepciones que tienen sobre los contextos principales a los que asisten, es por ello, que se logró visibilizar aquellas narrativas que construyen de manera constante su propia identidad, formando poco a poco personas empoderadas de su vida a través del cuestionamiento de prácticas de poder que resultan ser limitantes en las relaciones que configuran su reconocimiento propio.

De manera significativa, la metodología performativa y narrativa empleada instigó reflexiones, conversaciones creativas a través de la imaginación, experiencias variadas, actividades mediante el juego e incluso vocabulario nuevo, aspectos que dieron origen a relatos multivariados y enriquecidos con elementos extraordinarios en su cotidianidad social. Además, muchas comunicaciones informales entre los participantes y las investigadoras, demuestran una construcción conjunta de un lazo significativo de confianza, el cual posibilitó su apertura y junto con ello, una participación activa a pesar de encontrar algunas dificultades de tiempo y organización en la realización de los encuentros.

Cabe subrayar que se contribuyó a la creación de alternativas distintas en la relación entre los representantes de familia y los participantes para fortalecer los vínculos familiares, con el fin de hacer emerger aspectos propositivos que favorezcan el desarrollo de la identidad de todos los

integrantes del sistema, de tal forma que los rótulos o situaciones problema no sean las únicas fuentes de identificación y a su vez, sea posible promover diferentes alternativas para la construcción de identidad.

9.4 Aportes y recomendaciones a la institución

Es trascendental reconocer el rol de la institución como agente de apoyo social que favorece y crea posibilidades alternas a la cotidianidad de sus participantes, de esta forma, el ejercicio investigativo pretendió en cada uno de sus encuentros, observar, apreciar y contribuir a esta labor, resaltando la potencialidad que la comunidad posee para ser autogestora de su cambio. Así, se aporta desde este ejercicio, formas diversas de concebir la niñez que participa en el programa de la Ludoteca, pues es importante comprenderlos como agentes con capacidades críticas, propositivas y de acción, con potencialidad de no ser sólo una audiencia, sino de ser co-constructores de un espacio social que permita crear y fomentar modos y posibilidades de vida distintos.

Los resultados y el análisis obtenidos en esta investigación, dieron lugar a espacios que buscan favorecer la escucha de opiniones con el fin de no adjudicar los deberes únicamente a la corporación o a la persona líder, sino que estas funciones sean corresponsabilidad de todos, de tal forma que se retome la opinión de las familias y por supuesto la de los niños/as, en la creación no sólo de acuerdos, sino de acciones concretas a seguir en cada proyecto facilitando que todos puedan proponer, decidir y actuar. En relación con el equipo de trabajo de la corporación, se identificó la necesidad de promover espacios abiertos que propicien el establecimiento de acuerdos, rutas de acción y vías de comunicación que favorezcan la autocrítica para potenciar procesos y habilidades en sus integrantes.

Para culminar, se propone trabajar en propender la autonomía entendida no sólo como la capacidad de hacer las cosas por sí mismos, sino como la visibilización y adquisición de posibilidades distintas de vida, en las cuales se hace necesario invitar a la comunidad a que reconozca y cuestione que no hay vías únicas para cumplir con los ideales personales, es decir, que además de los aspectos económicos, estéticos y académicos, hay un sinfín de posibilidades que integran todos los intereses, sueños y expectativas más profundos de cada ser.

9.5 Aportes a las investigadoras

Es importante destacar la mutua influencia que desarrolló el trabajo entre la comunidad y las investigadoras, desde la cual se reconoce la reciprocidad como una característica de la relación dada mediante procesos de aprendizaje y enseñanza bidireccionales y aún más, se destaca la co-construcción de posibilidades frente al proceso de identidad, pues a partir de un trabajo desarrollado desde una participación conjunta, fue posible la admisión de nuevas posiciones en el estilo de indagación de las investigadoras, al tener que verse cuestionadas sus premisas personales sobre cómo comprender la identidad en su múltiple dinamismo, configurado a partir de las prácticas de poder que se encontraban instauradas en los contextos aledaños a la población participante y en torno a su propia dinámica grupal.

De la misma manera, el proceso de investigación se vio guiado por autorevisión de las investigadoras, las cuales favorecieron el surgimiento de relatos extraordinarios en torno a la reflexión y cuestionamiento de aspectos contrarios y elementos no deseados sobre el sí mismo y sobre su relación con otros, la bidireccionalidad de la enseñanza y el aprendizaje, las visiones alternas del castigo, la influencia del afecto en las formas de construir semejanzas y diferencias con un otro y demás alternativas recopiladas durante el desarrollo del presente documento que propician el interés de continuar con un proceso autocrítico, el cual permita configurar una

identidad cambiante, consciente y flexible.

Para finalizar, se destaca que la perspectiva psicológica abordada con los participantes estuvo inspirada en una postura ética y respetuosa que buscó propender por su cuidado, a través de acciones que persiguieron el objetivo de no violentar su participación ni silenciar su voz, sino que permitieran ser en cada escenario la mejor versión de sí mismos.

10. LIMITACIONES

Si bien el proceso investigativo/interventivo tuvo un mayor alcance a los objetivos propuestos en un inicio, es importante reconocer que se presentaron algunas limitaciones en el manejo del grupo frente al turno de la palabra debido a la gran cantidad de niños/as asistentes, entre otros motivos como las interrupciones en el contexto, que hicieron inaudibles algunos fragmentos de los audios utilizados para la transcripción y el posterior análisis de la información. Por otra parte, se logró negociar un aspecto relacionado con el desarrollo de los deberes escolares de los niños/as, pues teniendo la claridad de que su participación implicó una disposición temporal, organizacional y motivacional, las investigadoras fomentaron el apoyo en la realización de sus deberes para no interferir con los mismos.

Por último, como equipo de trabajo se presentaron algunas dificultades referentes a los tiempos, intereses y compromisos que interfirieron en algunos momentos en el desarrollo del trabajo, sin embargo, se encontró siempre el modo de llegar a acuerdos y soluciones pertinentes para el equipo investigador y la comunidad con la que se trabajó, aun así ésta y las demás limitaciones presentadas, se convirtieron en la semilla de retos nuevos en la labor psicológica y por supuesto, en el proyecto personal de cada una.

11. SUGERENCIAS A PRÓXIMAS INVESTIGACIONES

Al comprender la identidad como un proceso social, es recomendable contar con un diálogo constante sobre dicha construcción, para que puedan ser visibles distintas alternativas a través de lo que el otro cuenta, sabiendo que cada persona es una singularidad, por tanto habrá aspectos novedosos en dicho espacio, el cual puede ser brindado desde el hogar, la escuela y la Ludoteca como un plan de enseñanza y aprendizaje de forma bidireccional, es decir, que los familiares, maestros, tutores, etc., pueden brindarles herramientas a los niños/as a partir de sus historias de vida y los mismos pueden aportarle a sus educadores visiones nuevas, espontáneas y creativas sobre cómo poder contar historias diferentes.

Además, este diálogo debe contar con una característica propositiva, la cual refiere a emprender una construcción mutua que refleje un cuestionamiento sobre aquellos mandatos sociales que no permiten contar historias de vida preferidas, esto sería posible al revisar cómo se están relacionando los miembros de la comunidad, cómo se ejerce la autoridad, qué se entiende por deber/derecho, qué opiniones se priorizan y cuáles no, cuál es la manera de expresar sentimientos y opiniones hacia un otro, etc; esto podría llegar a construir una convivencia más acogedora que invite a sentar a los niños/as en la mesa, pues estos han demostrado tener ideas críticas sobre sí mismos y sobre los demás, alrededor de temas como el castigo, el deber ser, la enseñanza/aprendizaje, el perdón, entre otros innumerables aportes que por razones de su diversidad, faltan ser escuchados para futuros acuerdos.

Estudiar la influencia de la historia de vida de la persona que lidera procesos o programas comunitarios, con el fin de potencializar en conjunto con el grupo de trabajo, las habilidades y conocimientos que favorezcan una reciprocidad empática que dé a entender al líder/formador la posición del niño/a y al niño/a la posición del líder/formador. Al reconocer las limitaciones que se presentan en toda investigación frente al no poder comprender a cabalidad cualquier

fenómeno humano, emergen preguntas a futuras investigaciones que tienen como intención sembrar cuestiones que sirvan de guía para continuar indagando e interviniendo:

¿Cuáles son las formas de visibilización y/o reconocimiento que se construyen en la niñez entre sus pares frente a la construcción de identidad?, ¿cómo se desarrolla la violencia simbólica alrededor de la invisibilización entre pares?

¿Cuáles son los sentimientos presentes en los padres a la hora de enfrentar o evaluar las enseñanzas que les han transmitido a sus hijos y cómo estos promueven o inhiben el cambio?

¿Cómo potenciar procesos relacionales entre los líderes encargados de algunos programas y las personas que asisten a los mismos, sin perpetuar la pauta de señalamientos en forma de culpa?

REFERENCIAS

- Abela, A. (1998). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro Estudios Andaluces*. 10(2). 1-34. Recuperado el 23 de febrero del 2018, de:
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Agudelo Bedoya, M. E. & Estrada Arango, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*. 17. 353-378. Recuperado el 7 de Abril de 2017, de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857466>
- Ahn, J. (2011). Review of Children's Identity Construction via Narratives. *Creative Education*. 2(5). 415-417. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de
https://file.scirp.org/pdf/CE20110500002_40717938.pdf
- Anderson, H. (1999). *Conversación lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la Terapia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ángel, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Redalyc*. (44), 9-37. Recuperado el 17 de febrero del 2018, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Alvarez, R. M. (2011). El concepto de niñez en la convención sobre los derechos del niño y la legislación Mexicana. *Biblioteca jurídica virtual: instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM*. México. Recuperado el 25 de junio del 2017, de
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3011/4.pdf>

- Arnold, M. & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta Moebio*. (3). 40-49. Recuperado el 11 de Marzo, de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26455/27748>
- Azpiazu, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*. 8(1). 23-29. Recuperado el 28 de febrero de 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000100>
- Báez Urbina, F. (2012). Lo colectivo, lo técnico y lo político: Algunos apuntes sobre la necesidad de la deliberación en la construcción de lo público. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. 11(32). Recuperado el 11 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30524549002>
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 19(1). 7-18. Recuperado el 11 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>
- Bello, M. (2011). Acción sin daño y construcción de paz. UN. Bogotá Colombia. Recuperado el 15 de enero del 2018, en www.pnud.org.co/img_upload/.../2011/accion_sin_dano.pdf
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonilla, F. Escobar, J (s.f) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*. 9(1). 51-67. Universidad del bosque. Recuperado el 11 de enero del 2018, de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Blanchar, L & Torres, A (2007). *Narrativas de la relación familia-escuela desde una lectura ecológica para comprender el acompañamiento de los niños y niñas del instituto técnico central -la Salle*. (Tesis de doctorado). Universidad de la Salle. Bogotá. Recuperado el 22 de noviembre del 2017, de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1720/98071222.pdf?sequence=1>
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Buenos Aires y México: *Paidós transiciones*. Recuperado el 15 de marzo del 2017, de https://books.google.com.co/books?id=nHdMlytvh7EC&printsec=frontcover&dq=LA+ECOLOG%C3%8DA+DEL+DESARROLLO+HUMANO+pdf&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Brunet, I & Morell, A. (2001). Epistemología y cibernética. *Papers*. 65. 31-45. Recuperado el 25 de Noviembre de 2017, de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n65/02102862n65p31.pdf>
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo. Una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucuman, Argentina: Montessor. 30. Recuperado el 6 de Mayo de 2017, de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/bourdieu-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>

- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la comunicación*. 9. 1-9. Recuperado el 4 de marzo del 2017, de http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/487/calderone%20-%20violencia%20simb%C3%B3lica%20en%20bourdieu_a1a.pdf?sequence=1
- Cañón, O. E. (2006). Poder e institucionalización en el bachillerato clásico: ecos de una investigación psicosocial. *Diversitas Perspectiva en Psicología*. 3(1). 121-139. Recuperado el 24 de diciembre del 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v3n1/v3n1a09.pdf>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. & Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*. 12(2). 157-173. Recuperado el 26 de febrero de 2017, de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/64/47>
- Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*. 9(2). 62-75. Recuperado el 22 de junio de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v9n2/v9n2a05.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 del 1006* (46.383). Recuperado el 6 de mayo del 2017, en https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006_actualizada_junio_2015.pdf
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*. 6(1). 111-121. Recuperado el 12 de marzo de 2017, de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/163/246>
- Decreto 936 de 2013, Mayo 9, Recuperado el 2 de Mayo de 2017, de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0936_2013.htm
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comp.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. I*. Cap. 1, 43-101. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_cap_i_introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa.pdf
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comp.). (2013). *Manual de Investigación Cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa, vol. III*. Cap. 16, 94-153. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Díaz, J. A & Peña, I. N. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado el 16 de septiembre del 2017, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/863/TO-17323.pdf?sequence=1>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.

- Estupiñán, J., González, O. y Serna, A. (2006). *Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos*. Colombia: Universidad Santo Tomás. Recuperado el 10 de junio del 2006, de <https://books.google.com.co/books?id=2eqQHp-iV4EC&pg=RA1-PT47&lpg=RA1-PT47&dq=Historias+y+narrativas+familiares+en+diversidad+de+contextos&source=bl&ots=IfzT3YUzfG&sig=1HkWw6b9dTVefIHkbA5wG4EqsWc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi-iKmE9LPUAhVIQCYKHQpEBXsQ6AEIMjAC#v=onepage&q=narrativa%20conversacional&f=false>
- Fonseca, J. C. (2012). Reflexiones sobre la construcción narrativa de la identidad, crisis y afrontamiento. *Psicoterapia y familia*. 25(2). 5-16. Recuperado el 10 de marzo del 2017, de <https://www.researchgate.net/publication/298783503>
- García, B. Y. & Guerrero, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y en la escuela. *Magis, revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(8). Edición especial *La violencia en las escuelas*. 297-318. Recuperado el 25 de febrero del 2017, de <http://biblos.javeriana.edu.co/uhtbin/cgiirsi/?ps=eoXBET5PQx/B-GENERAL/66810118/9#>
- García Sánchez, B. Y. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*. 55. 108-124. Recuperado el 28 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249006>
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. J. Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Buenos Aires, España, México: Paidós.
- Gibbs, G. (1929). *El análisis de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. *Norma*. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Graw Hill, PICK, Susan (et. al.). (1998). *Cómo investigar en ciencias sociales, 3ra edición*. México: Editorial Trillas.
- Halse, J. & Clark, B. (2008). Design Rituals and Performative Ethnography. *EPIC (Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings)*. 128-14. Recuperado el 27 de mayo de 2018, de <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1559-8918.2008.tb00101.x>
- Henao, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 7(2). 785-802. Recuperado el 19 de febrero del 2017, de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/193/89>
- Inglés, C., Torregrosa, M., García, J., Martínez, M., Estévez, E. & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and*

- Psychology*. 7(1). 29-41. Recuperado el 27 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4834177>
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit*. 15(2). 109-115. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000200005&script=sci_arttext
- Jaramillo Pérez, J. M. & Bernal Romero, T. (Comp.). (2010). *La infancia en la sociedad actual: los desafíos de la globalización*. Cap. La infancia invisible. 29-56. Bogotá: Ediciones USTA.
- Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa*. Barcelona, Buenos aires y México: Paidós.
- Martín-Crespo, C. & Salamanca, A. (2007). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*. 27. Recuperado el 20 de Octubre de 2017, de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Martínez Cano, S. (2008). Sobre la violencia en los procesos escolares. Estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. *Pulso: Revista de educación*. (31). 11-36. Recuperado el 11 de Marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750845>
- Martínez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *REDHECS, Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. 11. Recuperado el 30 de noviembre de 2017, de <http://prof.usb.ve/miguelm/Parad%20sistem%20complej%20transdisc.pdf>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*. 4(5). 165-180. Recuperado el 20 de Octubre de 2017, de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Merino, P. (2007). Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades. *REXE, Revista estudios y experiencias en educación*. (11). 113-124. Recuperado el 4 de marzo del 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032007.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Molina, S. (2001). La investigación de segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo: el caso del proyecto de Identidad y tolerancia. Recuperado el 20 de Octubre de 2017, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/viewFile/48344/43452>
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, J. & Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid: UAM. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

- Nicolaescu, C. (2010). Bourdieu-Habitus, symbolic violence, the gift: “you give me/ I give you” principle. *Euromentor Journal*. 1(3). Recuperado el 25 de mayo de 2018, de http://euromentor.ucdc.ro/en/nr1_vol3/engleza_articole/cristina_nicolaescu.pdf
- Oliva Gómez, E. & Villa Guardiola, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*. 10(1). 11-20. Recuperado el 11 de Agosto de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Otálora, G. (2007). La relación existente entre el conflicto trabajo-familia y el estrés individual en dos organizaciones colombianas. Universidad Javeriana. *Cuadernos de Administración*. 20(34). 139-160. Recuperado el 02 de febrero de 2017, de http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Econom_y_Admon/cuadernos_admon/pdfs/6_34_relacion_existente_conflicto_trabajo_familia.pdf
- Pakman, M. (Comp.). (1996). *Construcciones de la experiencia humana volumen I*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa, una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona, España: Editorial UOC. Recuperado el 2 de noviembre del 2017, de https://books.google.com.co/books?id=Op8PvLOm3hAC&pg=PA91&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=falsezzz<z<zx
- Política de infancia y adolescencia en Bogotá, Colombia, 2011-2021, recuperado el 30 de Octubre de 2017, de <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Portuois, J. & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14. 5-39. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramírez, S. (1999). Teoría general de sistemas de Ludwing Von Bertalanffy. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*. 3(2). 349-363. Recuperado el 26 de febrero de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200014
- Retana, B. E. & Sánchez, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas psychologica*. 9(1). 179-197. Recuperado el 25 de febrero del 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a15.pdf>
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*. 23(2). 193-201. Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649005>

- Rodríguez (2008). *El enfoque de la acción sin daño*. Universidad Nacional: Bogotá Colombia.
- Ruiz, J. (2016). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. En Verd (responsable), sesión de comunicaciones orales franja 4: investigación digital y datos virtuales, dinámicas grupales. Conferencia llevada a cabo en el XXII congreso español de sociología, España. Recuperado el 10 de enero del 2018, de <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3036.pdf>
- Sabogal, M. P. (2014). *Cuerpos Emotivos: Un debate sobre la naturaleza y la función de la expresión emocional*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado el 25 de febrero del 2017, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/13552/SabogalSerranoMariaPaula2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salcido Cibrián, L. J. & Urías Aguirre, K. M. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: propuesta de intervención. *Opción*. 32(12). 2088-2102. Recuperado el 28 de Febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903057>
- Salguero, J., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*. 4(2). 143-152. Recuperado el 28 de febrero de 2017, de <http://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/71/96>
- Segura, A., Garcés, M & Chiquillo, M. (2016). *La construcción de la identidad narrativa en niños a través de mediaciones artísticas*. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 5 de junio del 2017, de <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/19478/SeguraMoreraAndreadelPilar2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sistema Nacional de Bienestar Familiar. (2013). Definición. Recuperado el 2 de Mayo de 2017, de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/sistema-nacional-bienestar-familiar>
- Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera desde la práctica sistémica*. Barcelona y Buenos Aires: Gedisa.
- Tejeiro, C. E & Manrique, M (2005). *Teoría general de niñez y adolescencia, 2 edición*. Recuperado el 14 de junio del 2017, de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/TratadoInfancia2.pdf>
- UNICEF. (2012). Estado mundial de la infancia. Resumen ejecutivo: niñas y niños en un mundo urbano (ISBN: 9789280646023). Recuperado el 12 de enero del 2018, de https://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Executive%20Summary%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf
- Valdivieso Tocornal, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales, sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado el 28 de Febrero

de 2017, de

<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>

Valencia González, A. & Alcaraz López, G. (2010). La violencia no siempre es violencia. El significado para los niños y niñas en situación de calle. *Investigación y educación en enfermería*. 28(3). 435-443. Recuperado el 11 de Marzo de 2017, de

<http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721014.pdf>

Valencia, M., Bohórquez, M., Poveda, A. & Rincón R. (2013). *Barrio Berlín reseña básica barrial. Aspectos de inclusión y exclusión*. (Reseña). Recuperado el 12 de enero del 2018, de

<http://www.infosuba.org/contenido/resenia/1.pdf>

Vargas, LL. A. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*. 3(1). 119-139. Recuperado el 10 de enero del 2018, de

http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa S.A

Vásquez, J. F. (2012). Buen trato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar.

Educación y humanismo. 14(23). 37-46. Recuperado el 19 de febrero del 2017, de

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/697/969>

Vessey, D. (2000). The Polysemy of Otherness: On Ricoeur's Oneself as Another. *Arobases*. 4(1-2). 3-22.

Recuperado el 25 de mayo del 2018, de http://www.davevessey.com/Vessey_Ricoeur.html

Vera, A. V., Palacio, J. E., Jariego, Maya, I. & Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamérica de Psicología*. 47(3). 167-176. Recuperado el 5 de junio del 2017, de

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415000187>.

White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona, Buenos aires y México: Paidós.

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

ANEXOS

Anexo 1. Fichas de análisis de los antecedentes.

https://docs.google.com/document/d/1STYItLdLGVDoLX9QCs1OW_dKYVU5TB8r8FpqrBPUL-N8/edit

Anexo 2. Matriz de análisis.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cn7Z6Wy-3q84YVl-arQgud-hyfXSnK0->

[OFgTxZnIRfU/edit#gid=1102807845](#)

Anexo 3. Formatos de aplicación.

Escenario Jornada de Observación

Temática: reconocimiento y familiarización del contexto CULTIBA		
Participantes: I1, I3, LD, D.		
Fecha y hora: jueves 24 de Agosto de 2017, 11:00 am - 12:30 pm		
Lugar: CULTIBA		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento

Realizar un proceso de reconocimiento con la comunidad y el contexto.	1. Podrías contarnos para ti, ¿qué consideras que es la Ludoteca? 2. ¿Cuánto llevas a cargo del espacio? 3. ¿Cómo llegaste a él? 4. Desde tu experiencia, ¿cuál crees que es la utilidad del arte en el trabajo con niños? y ¿has visto que se hace posible potenciar sus habilidades a partir de esta herramienta? 5. ¿Cómo ha sido tu relación con los niños? 6. ¿Cómo ha sido tu relación con los padres?, ¿has recibido algún tipo de comentario, sugerencia o exigencia por parte de los padres con respecto al cuidado de los niños? 7. ¿Cómo observas las relaciones entre padre e hijos? o ¿nos podrías compartir alguna experiencia que hable sobre cómo los niños se ven en su familia? 8. De forma general, ¿nos podrías contar cómo es la convivencia entre todos los niños de la Ludoteca? 9. ¿Qué crees que opinan los niños del espacio de la Ludoteca de las personas adultas que se encuentran en esta? 10. ¿Qué tipo de proyectos se han realizado en	Se llevó a cabo en tres momentos principales: 1. Presentación de la investigación al director de la corporación. 2. Realización de una entrevista a la persona líder de la Ludoteca. 3. Observación participante con los niños y niñas asistentes a la Ludoteca en el espacio de la tarde.
--	--	---

	conjunto con los niños y cómo estos han funcionado? 11. ¿Desde tu opinión personal, qué temas consideras que sería oportuno trabajar con los niños? 12. ¿En algún momento han conversado con los niños sobre lo que les gustaría hacer en este lugar? 13. ¿En algún momento han conversado con los padres sobre cómo se organizaron o se organizarían si el espacio de la Ludoteca no estuviera disponible?, de no ser así, ¿cómo crees desde tu perspectiva que lo harían? 14. Según lo que has podido compartir con los niños, ¿qué tipo de actividades disfrutan hacer en este espacio y en los demás? 15. ¿Qué estrategias nos sugerirías para desarrollar un trabajo muy participativo con los niños y las niñas? 16. ¿Cómo has visto que los niños responden a las solicitudes, sugerencias, órdenes y demás formas de diálogo que suelen utilizar los adultos a la hora de hablar con ellos? 17. ¿Han tenido actividades que impliquen solamente hablar? De ser así, ¿Disfrutan de hacerlo? ¿De qué manera se puede incentivar esta práctica?	
--	--	--

	18. Entre los niños ¿ha habido cualidades que te lleguen a sorprender? y ¿qué tipo de dificultades has observado? 19. ¿Qué tipo de herramientas has visto que les ha brindado a los niños esta Ludoteca? 20. Si suponemos que ya pasaron otros 20 años desde que la Ludoteca está prestando este servicio social, ¿cómo crees que sería, quienes estarían a cargo, quienes vendrían? 21. En esos mismos 20 años, ¿Cómo serían los niños que tienes ahora a tu cargo? 22. ¿Cómo has visto que los niños se perciben y describen a sí mismos? 23. ¿Cómo has visto que los niños perciben y describen a sus compañeros?	
--	--	--

Escenario Jornada de familiarización

Temática: reconocimiento y familiarización de las familias integrantes del programa de la Ludoteca de CULTIBA		
Participantes: I1, I2, I3 y familias pertenecientes al programa de la Ludoteca.		
Fecha y hora: lunes 11 de septiembre de 2017, 6:00-8:00 pm		
Lugar: CULTIBA		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento

1. Dar a conocer a los representantes y a los niños la investigación. 2. Identificar aspectos característicos de la relación padres-hijos.	1. Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? 2. Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? 3. ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa como el colegio, la Ludoteca, entre otros? 4. Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle enseñado nunca. 5. ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? 6. ¿Cómo desearías ver a tu hijo(s) o hija(s) en diez años? 7. ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?	1. Entrega a los representantes y participantes la actividad que les corresponde, así, los niños y niñas tienen actividades de dibujo. 2. Lectura del consentimiento informado y entrega de un chocolate con galleta a modo de compartir. 3. Resolución de dudas puntuales y firma de consentimientos informados. 4. Recolección de documentos firmados y de actividades realizadas.
--	--	--

Escenario 1 de aplicación

Temática: identidad y familiarización con los participantes.		
Participantes: I1, I2, I3, SMG1, SFT1, SFG1, M-SFT1, SFT2, SFM1, SFM2, SFG3, SFG2, SMT1, SMM2, SMG2, SMG3.		
Fecha y hora: jueves 21 de septiembre de 2017, 10:00 am -11:30 am y de 3:00 pm-4:30 pm		
Lugar: CULTIBA		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento

Identificar y comprender la construcción narrativa de la identidad en los niños y niñas a través de la lectura, dramatización y análisis de un cuento.	1. ¿Qué creen que es identidad?/Personalidad 2. ¿Alguna vez te has sentido como el león? 3. ¿Será que la identidad nos ayuda a relacionarnos con otras personas? 4. ¿Qué utilidad o para qué sirve la identidad? 5. ¿Te sentiste identificado con algún personaje de la obra?, ¿con cuál? 6. ¿Si algún personaje estuviera dentro de ti, según su tamaño, qué lugar ocuparía? 7. ¿Todos lo ubican así los personajes o alguno lo hace de forma diferente? 8. ¿Será que los demás (nuestros papás, hermanos, amigos) nos ven igual a como nosotros nos vemos? 9. ¿En algún momento has sentido que no sabes que hacer, o quién eres? 10. ¿Has sentido que has hecho sólo lo que alguien te dijo, o te has sentido confundido por todo lo que te dicen de ti mismo, te confunde lo que te dicen tus	1. Actividad rompe hielo: Presentación dramatizada del nombre y de una característica personal. 2. Lectura del cuento 3. Elección de los actores y la audiencia para representar el cuento con organización al azar, “digan un número del uno al dos”. 4. Preparación de la representación. 5. Representación. 6. Escenario conversacional: Se socializa entre todos cómo fue la obra y si les parece que quedó bien representada. 7. Uso de preguntas orientadoras 8. Reflexión y cierre.
---	--	---

	papas, tus profesores, tus amigos?	
--	------------------------------------	--

Escenario 2 de aplicación

Temática: identidad y visión de sí mismo.
Participantes: I1, I2, I3, SFT1, SFG1, SFG2, SFT2, SFM1, SFM2, SFG3, SMT1, SMG2, SMM1, SMM2,

Fecha y hora: jueves 5 de Octubre de 2017, 10:00 am-11:30 am y de 3:00 pm- 4:30 pm		
Lugar: CULTIBA		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento

Comprender y posibilitar la construcción narrativa de la identidad que establecen niños y niñas alrededor de las distintas prácticas que se establecen en sus contextos de interacción a través del uso metafórico de su receta personal.	1. Si nosotros fuéramos unos grandes chef, ¿cuál sería nuestro plato favorito? 2. ¿Qué ingredientes tendría? 3. ¿Cuáles son nuestros ingredientes como personas por dentro y por fuera? (plasmarlo en la olla) 4. ¿Qué les gusta de la receta que cada uno tiene?, ¿Hay algo de la receta que cada uno tiene que no les guste mucho? 5. Hay algunos ingredientes que saben bien juntos y otros que no, como por ejemplo cuando soy amable y malgeniada al mismo tiempo, al igual que el ejemplo, ¿qué ingredientes tienen ustedes como personas que parecieran contradecirse? 6. ¿Qué ingredientes tienen los otros que les gustaría tener en el plato? y ¿qué tendría que hacer cada uno para implementar lo que le gusta del otro en su plato? 7. ¿Cuáles ingredientes del plato del compañero les gustaría implementar y cómo podrían hacerlo? 8. Con referencia a la película de ratatouille, si un gran crítico de comidas viera su plato ¿qué creen que diría? 9. ¿Dónde más creen	1. Preparación del escenario, se coloca el nombre de cada niño en las sillas simulando una reservación, se prepararan los pancakes antes de que lleguen los niños para servir a cada uno y se alista la barra de comida con los platos, cubiertos y las mermeladas. 2. La mesera (investigadora) ubicada en la puerta, recibe a los clientes (participantes) de manera cordial, invitándolos a seguir a la barra de comida, para luego ubicarse en sus respectivos asientos. 3. Se identifican los ingredientes que la receta tiene para que sea un rico plato. 4. La receta es consumida por los participantes. 5. Se relaciona metafóricamente los ingredientes necesarios para crear la receta del ser humano por medio de una cartelera, en la que se ilustran los ingredientes físicos, los sueños, metas, habilidades, entre otros factores pertenecientes a las características del hombre. 6. Se organizan los participantes en tres grupos y cada mesera (investigadora) se sienta con cada uno.
--	--	--

	que se puede comer su plato? ¿Qué le podría agregar a la receta si vivieran en otro país? 10. ¿Hasta dónde creen que llegaría su plato? ¿Quiénes comerían su plato?/¿Quiénes comprarían su plato? 11. ¿Qué dicen en la escuela, en la casa y demás espacios sobre lo que una niña debería tener en su receta? y ¿qué de eso tenemos cada uno? 12. ¿Qué dicen en la escuela, en la casa y demás espacios sobre lo que un niño debería tener en su receta? y ¿qué de eso tenemos cada uno? 13. ¿qué dicen los demás sobre lo que sería bueno o no para cada uno receta? 14. ¿cuándo hablan sobre alguna característica de ustedes, pueden contradecirla sino están de acuerdo? 15. ¿Será que con nuestra receta personal, nosotros podemos llegar muy lejos?/ ¿qué nos permitiría alcanzar nuestra receta personal? por ejemplo, ¿qué sueños, metas y demás alcanzaríamos con ella? ¿Hasta dónde? 16. ¿Conoceríamos cosas nuevas?, ¿cuáles?	7. Se entrega a cada niño un gorro de chef y una hoja con el dibujo de una olla, donde ellos van a agregar los ingredientes que los componen a ellos mismos. 8. Se conversa acerca del presente y el futuro de ese plato, basadas en las preguntas guía. 9. Se reflexiona y escucha cada una de las recetas, o al menos aspectos claves que cada cliente (participante) quiera compartir. 10. Se unifica el grupo nuevamente para realizar el cierre del encuentro con comprensiones de los mismos niños frente a su propia identidad.
--	---	--

	17. ¿Tenemos la posibilidad de viajar a diferentes partes siendo nosotros la receta?/o ¿qué otras posibilidades tenemos? 18. ¿Podríamos conocer todo el mundo y hacer lo que quisiéramos? 19. ¿cuantas formas de ser tengo?, ¿cuáles me gustaría fortalecer? 20. Si fueran un gran famoso ¿cómo les gustaría que los recordaran?	
--	--	--

Escenario 3 de aplicación.

Temática: Identidad con relación a los contextos de interacción.		
Participantes: I1, I2, I3, SMG1, SFG2, SFG3, SFT2, SFM1, SFM2, SFM3, SFG4, SMG2, SMM1, SMM2.		
Fecha y hora: martes 17 de Octubre de 2017, 10:00 am - 11:30 am y de 3:00 pm - 5:00 pm		
Lugar: CULTIBA		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento

Reconocer prácticas que influyan en la construcción de identidad de niños y niñas que se relacionan en el contexto escolar, familiar y de apoyo social (CULTIBA-Ludoteca)	1. ¿A qué se les parece esta organización? 2. ¿Qué les llama la atención? 3. ¿Cuál de las imágenes te gusta?, ¿qué dice? 4. ¿Qué opinas de esa frase, dibujo, imagen, etc.? 5. ¿Estás de acuerdo con lo que dice ahí? 6. ¿Te has sentido así como muestra la pintura? 7. ¿Lo que allí se menciona, sucede sólo en ese lugar o también en otros? 8. ¿Estás de acuerdo con todo lo que pasa en ese lugar? 9. ¿Cuándo no estás de acuerdo puedes expresarte? 10. ¿Qué pasa cuando expresas lo que piensas? 11. ¿Qué pasa cuando a los demás no les gusta que tú les muestres el desacuerdo? 12. ¿Qué es lo que te gusta de algún lugar?	1. Preparación del escenario simulando una galería de arte. 2. Ubicación de los participantes frente a la galería para que puedan apreciar las pinturas (las cuales contienen las imágenes que ellos(as) realizaron en el encuentro de familiarización. 3. Selección libre de una imagen para que sea analizada. Se repite este procedimiento hasta abarcar la totalidad de los escenarios representados (colegio, familia, Ludoteca). 4. Reflexión desde los participantes acerca del contenido de las imágenes de la galería de arte. 5. Reconocimiento de la posición propia frente a lo plasmado en la galería. 6. Identificación de emociones y aspectos puntuales nombrados durante la reflexión. 7. Asignación de un color distinto a cada aspecto identificado. 8. Organización individual (en el grupo de la mañana) o grupal (en el grupo de la tarde) para la actividad de la creación de la obra de arte. 9. Entrega a cada persona o grupo de la actividad.
--	---	--

		10. Elaboración de la actividad de pintura. 11. Reflexión, cierre de la actividad y despedida final de los encuentros.
--	--	--

Anexo 4. Acta de observación.

ACTA N° 1 JORNADA DE FAMILIARIZACIÓN Y OBSERVACIÓN

Se realiza una reunión el día Jueves 24 de Agosto de 2017, la cual inicia aproximadamente a las 9:15 am en las instalaciones de la Corporación Cultural Nueva Tibabuyes - CULTIBA. Los asistentes fueron Giovanni Ariza Sánchez, director de la corporación; Aida Milena Cabrera, docente directora del trabajo de grado; Xiomara Donoso, integrante del grupo investigador y María Paula Rodríguez como practicante de CULTIBA e integrante del grupo investigador.

La reunión inicia con la presentación de cada uno de los participantes, contando su experiencia, quién es y lo que hace. En el orden respectivo, se presenta Xiomara Donoso, Aida Milena Cabrera y Giovanni Ariza, al realizar éste último su presentación, cuenta también la de la corporación, la cual cumple 20 años de funcionamiento y nace de la idea de siete hombres y cinco mujeres jóvenes, quienes al ver la realidad de Suba decidieron generar un cambio trabajando directamente con los jóvenes que consumían en los parques de Suba. Su primer proyecto surgió del apoyo del exalcalde de Bogotá Antanas Mockus a través de casas de la cultura, el cual fue financiado con \$26.000.000. De este proyecto sobraron \$8.000.000, los cuales debilitaron la unidad del grupo porque unos querían que se repartiera la plata entre ellos y otros optaron por usar esos recursos para seguir adelante con la corporación. Entonces, debido a esa discusión, el grupo se redujo a la mitad. Y los que se quedaron, fueron definiendo con el tiempo su perfil, se prepararon académicamente, lo cual llevó a que tomaran rumbos distintos; muchos de ellos formaron otras fundaciones e instituciones, y fue Giovanni quien se quedó liderado a CULTIBA.

CULTIBA tuvo momentos muy importantes en cuestión de que lograron ser llamados por grandes empresas para trabajar, es decir, que tal fue su reconocimiento, que eran buscados por otras instituciones y no dependían de presentarse a proyectos. Sin embargo, desde que se encuentra ejerciendo la actual alcaldía de Bogotá, con el señor Samuel Moreno Rojas la situación de la corporación ha sido muy delicada, han perdido, debido a licitaciones, el manejo de proyectos como comedores comunitarios, y ese manejo ha quedado en manos de aquellas instituciones que participaron en la campaña del alcalde electo. A pesar de lo anterior y de que en el año en curso CULTIBA no ha obtenido ningún proyecto, Giovanni manifiesta su orgullo porque el nombre de la organización no ha sido manchado por algún partido político, de hecho define como uno de los principios de la corporación no hacer parte ni apoyar ninguno de estos partidos, y mucho menos un candidato específico.

Luego de la presentación de cada uno, se procede a dar la explicación del proyecto de grado resaltando principalmente los objetivos, el problema a trabajar, la justificación y la importancia del tema, algunos referentes teóricos y el acercamiento metodológico a la población. Se plantea entonces que se debe ser estratégicos al momento de realizar los encuentros porque debido a los tiempos de la universidad no hay facilidad de realizar los acercamientos.

Se establece que es muy importante darle a conocer a la gente el trabajo que se va a realizar y tener en cuenta que al trabajar con las personas, no hay que hacer el trabajo solo por hacerlo, sino que se debe determinar cuál va a ser el aporte que se le va a dar a los niños, niñas y familias que participan en la investigación. Para finalizar esa primera parte de la jornada, se establece someramente un cronograma de actividades, con el que se

busca el objetivo de tener al menos toda la información recolectada y sistematizada a inicios del mes de noviembre.

Luego de ese primer momento, se procede a realizar una entrevista semiestructurada a la líder de la ludoteca, la señora Jeymi Rocío Carrillo Naranjo, quien está coordinando las acciones de este programa desde hace aproximadamente tres meses; la evidencia de esta entrevista ha quedado en la transcripción y firma del consentimiento informado.

Finalmente, en la jornada de la tarde, es decir de 2:00 pm a 5:00 pm se realiza una observación participante en el espacio de la ludoteca, de ahí que se comparte con los niños y se hace una contribución a la labor de Jeymi apoyando en las tareas y obligaciones de los niños y además se identifican aspectos relevantes no sólo de la corporación, sino también del sector.

Teniendo en cuenta lo anterior, firman a continuación las personas que hicieron parte de esta jornada de observación.

 GIOVANNI ARAÑO SANCHEZ	 JEYMI ROCÍO CARRILLO
 XIOMARA DONOSO	 MARÍA PAULA RODRÍGUEZ

Anexo 5. Evidencia jornada de familiarización.

Fecha: 11 de septiembre

Nombre de los padres: Carla Echániz - Yisel Díaz

Nombre del hijo o hija: Sara Charlotte Díaz B.

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Mama osa. Es lo que es cuidadosa y protectora con sus hijos.
Oso pardo por que son tiernos pero a la vez tienen un fuerte carácter.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? amor, por que el amor simplifica todo lo que ahí entre la relación de padres e hijos: entrega, respeto, tolerancia, comprensión, apoyo, respeto, responsabilidad, como así mismo cuando es necesario el diálogo y el castigo.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la biblioteca, entre otros? Responsabilidad, respeto, disciplina, tolerancia, colaboración, experiencia de vida, conocimiento de un poco de sociedad a la que se va a ver expuesta.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca.
A ser una persona amable y respetuosa.
por tan explosiva.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?
A tener ~~una~~ paciencia y valorar las cosas más pequeñas y sencillas de la vida.
- ¿Cómo desearías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?
siendo una niña comprensiva, tolerante, amorosa, respetuosa, con metas e ideales para su futuro tanto como profesional como personalmente.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?
El valor de las cosas, el sentido de amistad, el saber que siempre se pueden volver a intentar las cosas, a andar a la familia, a ser tolerantes, a contar con papa y mamá siempre.

Fecha: 11-09-17

Nombre de los padres: Leonor Alfaro

Nombre del hijo o hija: Lizet y Brayan Zaca

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno?
Sería un perro Me encantaría ser como él me gusta cuidarlos protegerlos ellos son mi vida por eso son muy fieles y con sentimientos
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti?
Sería para mí un hijo
Por que entienden todo y son muy inteligentes
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros?
En el colegio les aporta educación y les enseña a disciplinarse
en la ludoteca aprenden el respeto y participación
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca.
Les enseño a rezar y me gusta mucho
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?
Me han enseñado a ser muy cariñosos con ellos
- ¿Cómo desearías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?
Que sean muy exitosos y no sean tan tímidos
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?
Les he transmitido la fortaleza de tener y ser muy fieles y mantenerlos por siempre

Fecha: 11 Septiembre 2017
 Nombre de los padres: Patricia María Romero
 Nombre del hijo o hija: Paula Sierra Benavente Sierra

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno?
Yo sería un león y mi hijo sería un conejo
Yo sería un león y mi hijo sería un conejo
Yo sería un león y mi hijo sería un conejo
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti?
A mi hijo le describiría como un conejo
Yo sería un león y mi hijo sería un conejo
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la biblioteca, entre otros?
Yo sé que mi hijo está bien
Yo sé que mi hijo está bien
- Si algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca.
Verlos crecer y que vayan por su
estudio para que sean grandes personas
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?
Mucho porque le enseñan bastante
los valores y respetar a los demás
- ¿Cómo desearías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?
Verlo salir adelante en su futuro
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?
Los valores con todos los trabajos

Fecha: Septiembre 13 de 2017
 Nombre de los padres: Katherine Contor
 Nombre del hijo o hija: Carla Johana Pissin Contor

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Yo como mamá sería una gata por que soy noble y ella también sería una gata por que es una niña muy noble y curiosa.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con el o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Callada porque no contesta cuando uno le pregunta algo y se pone a llorar.
- ¿Qué consideras que le aporte a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? el estudio por que noamos bisto otros temas trabajados.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(s) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. el respeto por que donde quiera que ellos te es peran con un saludo y tu lades no medhiera gustado que mehiara escuchado discutiendo con mi marido.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? Aprendido que el amor que mi hija me da cada dia me fortalece para salir adelante con ellos.
- ¿Cómo desearías ver a tu hijo(s) o hija(s) en diez años? Verla echa una profesional y que no tenga hijos a temprana edad y que no.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? yo me considero melosa y creo que ella aprendio eso de mi y ella tambien es asi.

Fecha: 11 Sep 2017

Nombre de los padres: Luzmary Gama - Haron Ocampo

Nombre del hijo o hija: San Smith Ocampo

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Como padre: Seria un león porque lo defiende de todo y todo suyo y le hace suya a lo que desea. Y como hijo ella seria un delfín, noble, inteligente, amorosa.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con el o ella en una palabra, ¿cuál serías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Inteligente y tierna, porque es muy amorosa, espesa, da abrazos ricos y dice cosas muy bonitas q' llegan al corazón la amamos.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que el o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? La paven activa, se relaciona con park, se integra, además de aprender, participa en todo lo q' le gusta.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. De lo que me siento muy orgulloso es que aprendió el significado de la honestidad, lo tiene muy claro. Hasta el momento lo que le hemos enseñado, a sido buena gracias a Dios.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? Su honestidad para mi es lo más valioso de ella porq' pese a todo, ella siempre y expone con sus deberes así no le gusta ni protestar.
- ¿Cómo describirías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años? Con un gran futuro, estudiada, profesional, serena y la más importante responsable y bondadosa.
- ¿Cuales aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? Desafortunadamente al maltrato porque ella es igual cosa q' trata de mejorar su comportamiento, pero no expone.

Fecha: 11. 09. 2017
 Nombre de los padres: Miguel Wilber Sierra
 Nombre del hijo o hija: Clayton Roberto Sierra

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Como Padre del Reino Animal Sería como un Oveja porq soy muy cariñoso como hijo y mi hijo sería ser una conejita porque es muy noble.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con el o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Como una hija que tiene mucho carisma y muy conpreciable en el estudio.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que el o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otras? Le aporta con hijo mucho Rendimiento académico y sacar buenas notas en las clases.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. Me siento orgulloso cuando mi hijo me entiende alguna tarea y me hacen el favor de explicarle.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? Los Rendimientos académicos y los temas de salud.
- ¿Cómo deseabas ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años? en la universidad y con un buen cargo de trabajo y saliendo de sus estudios.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?

Fecha: 11-09-2017Nombre de los padres: Jaymi CarrilloNombre del hijo o hija: Katherine Aguilar

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Yo soy león y mi hijo un gato - Yo soy león porque soy muy fuerte y valiente y mi hijo con el gato porque es muy inteligente y cariñoso.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Orgulloso = Significa inteligente y que le gusta pasar bien cada situación para sentirse bien y no hacer sentir mal a sus demás.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? Unidad = Aprender a compartir - fortalecer sus habilidades.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. He enseñado a luchar de su seguridad - y no me hubiera gustado que viviera antes mi mal genio x el cual no me controlaba y era agresiva.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? A controlar mis malas palabras en los momentos difíciles y pensar mejor lo que voy a decir sin ofender a los demás.
- ¿Cómo describirías a tu hijo(s) o hija(s) en diez años? Una estudiante profesional con muchos valores y respetuosa.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? Respeto - Responsabilidad - Amor - gratitud.

Fecha: 11/09/2017

Nombre de los padres: Juan Marcos - Yudy Carbera

Nombre del hijo o hija: Laura Sofia Rodriguez

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? El león porque siempre cuida y protege a su familia y nuestra hija es un gato por lo tierno y cariñoso.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Amor. Es lo que le brindamos cada día a nuestra hija para demostrarle todo lo que la queremos.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? Al (colegio) con amor y tiene un espacio para recrearse y jugar para sus (compañeros) y profesores.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. El respeto hacia todas las personas que la rodean, la honestidad.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? Que cada día hay que vivir el día como si fuera el último y a recibir todo día con una sonrisa.
- ¿Cómo deseas ver a tu hijo(s) o hija(s) en diez años? Superándose como persona, sea en lo académico, estudiando para ser una profesional y haciendo lo que más le guste.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? La dignidad, el amor.

Fecha: Septiembre 19 de 2017
 Nombre de los padres: Luz Pardo
 Nombre del hijo o hija: Julio Andres Pardo

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? Sei a una leona y mi hijo sei a un leoncito por que me gusta marcar mi territorio y mi leonessa la dependencia de mi y mi caracal.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Amar, comprender. todo lo que en determinado momento uno como mamá esta dispuesto a entregar hacia ellos.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? Aprender. Explorar, compartir.
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca. tenes valores, haces personas Rectas y Sei buen Ser humano.
No transmitir mi Carácter.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante? que no se debe perder la inocencia ni la ternura de un niño.
- ¿Cómo describirías a tu hijo(s) o hija(s) en diez años? Finalizando su bachillerato en su Humano Feliz y con Provecto y Metas claras
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? Amar, Responsabilidad, Honestidad Respeto Humildad Sinceridad

Fecha: 11-09-2017

Nombre de los padres: Gonzalo Mera y

Nombre del hijo o hija: Juan Sebastian Gutierrez

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno?
Yo sería una hormiga y mi hijo sería un gatito perezoso
- Si tuviéramos que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti?
Valiente porque él sabe como usar para ayudar a solucionar las cosas
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros?
le gusta el baile
- Di algo que le(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca.
le e enseñado a ser responsable y juicioso a no saber defenderse solo.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?
e aprendido de él a superar las cosas y a perdonar
- ¿Cómo desearías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?
Desearía que fuera un gran estudiante y un gran profesional
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?
Respeto amabilidad honestidad

Fecha: Septiembre 13 de 2017.

Nombre de los padres: Don Carlos Soto I.

Nombre del hijo o hija: Don Alex Pardo Contreras

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal, ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno?
Me gustaría ser un Caballo por fuerte noble trabajador y mi hijo me gustaría un perro por se noble, por se cariñoso y parece imperativo.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? Cariñoso
Porque igual yo por que cuando yo la regaña el igualmente así como pero no ella se cariñoso ante mí.
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la biblioteca, entre otros? el estudio por que solo veo el interés en las materias.
- Di algo que le(s) hayas enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no hubieses enseñado nunca.
el respeto por los demás, como el saludo, no me hubiera enseñado diciendo mentiras y diciendo gracias en la casa.
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?
aprendí de mi hijo a hacer más cariñosos con él y ella y que él me corrija cuando yo estoy echando mal.
- ¿Cómo deseas ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?
lo quiero ver como un profesional con todos los valores sin ver a los demás menos que él.
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?
a respetar a valorar a los demás y hacer responsables con se cosas.

Fecha: Septiembre 19 de 2017

Nombre de los padres: Luz Pardo

Nombre del hijo o hija: Cristian Alexander Oliveras

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? una leona y mi hijo sería un leoncito. mi leona se identifica por que me gusta cuidar territorio y defender mis cosas y mis cachorritos. Por eso mi leoncito lo identifica la dependencia de mi y su mamá.
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con él o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti?

Amor. todo lo que determinado momento una está dispuesto a entregar como madre hacia ellos.

- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros?

Conocimiento, Amistad tener vida.

- Di algo que te(s) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberlo(s) enseñado nunca.

tena valores, nala persona, reglas y ser un buen ser humano y no me hubiera gustado transmitir mi mal carácter.

- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(s) o hija(s) que te haya parecido importante?

aunque pasan los años tena alma y corazón de niño.

- ¿Cómo describirías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años?

terminando sus estudios, un ser humano feliz con sus metas y proyectos claros.

- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)?

Responsabilidad Honestidad Respeto Humildad Sinceridad Amor

Fecha: 11-09-2017
 Nombre de los padres: María Peña y Nico Peña
 Nombre del hijo o hija: Brandon Peña Peña

PADRES

Te invitamos a que respondas las siguientes preguntas:

- Imagina que somos parte del reino animal. ¿Qué animal serías hoy como padre, y qué animal sería hoy tu hijo? ¿Qué características tiene ese animal que los identifica a cada uno? El gato que está siempre protegiendo y sacando adelante
- Si tuvieras que describir a tu hijo o hija y tu relación con el o ella en una palabra, ¿cuál usarías? y ¿qué significado tiene esa palabra para ti? tu eres mi alegría
- ¿Qué consideras que le aporta a tu(s) hijo(s) o hija(s) los espacios en los que él o ella participa, como el colegio, la ludoteca, entre otros? Se siente mejor y mejora en sus logros
- Di algo que le(a) haya(s) enseñado a tu(s) hijo(s) o hija(s) de lo que te sientas orgulloso(a) y menciona algo que quisieras no haberle(s) enseñado nunca su paso de salir adelante no seas inútil
- ¿Qué has aprendido de tu(s) hijo(a) o hija(s) que te haya parecido importante? De ser cada día mejor
- ¿Cómo describirías ver tu hijo(s) o hija(s) en diez años? un maravilloso hombre que sea un estudiante muy bueno
- ¿Cuáles aspectos como padre o madre le has transmitido a tu hijo(s) o hija(s)? De poder salir adelante con el

Anexo 6. Evidencia E2M y E2T.







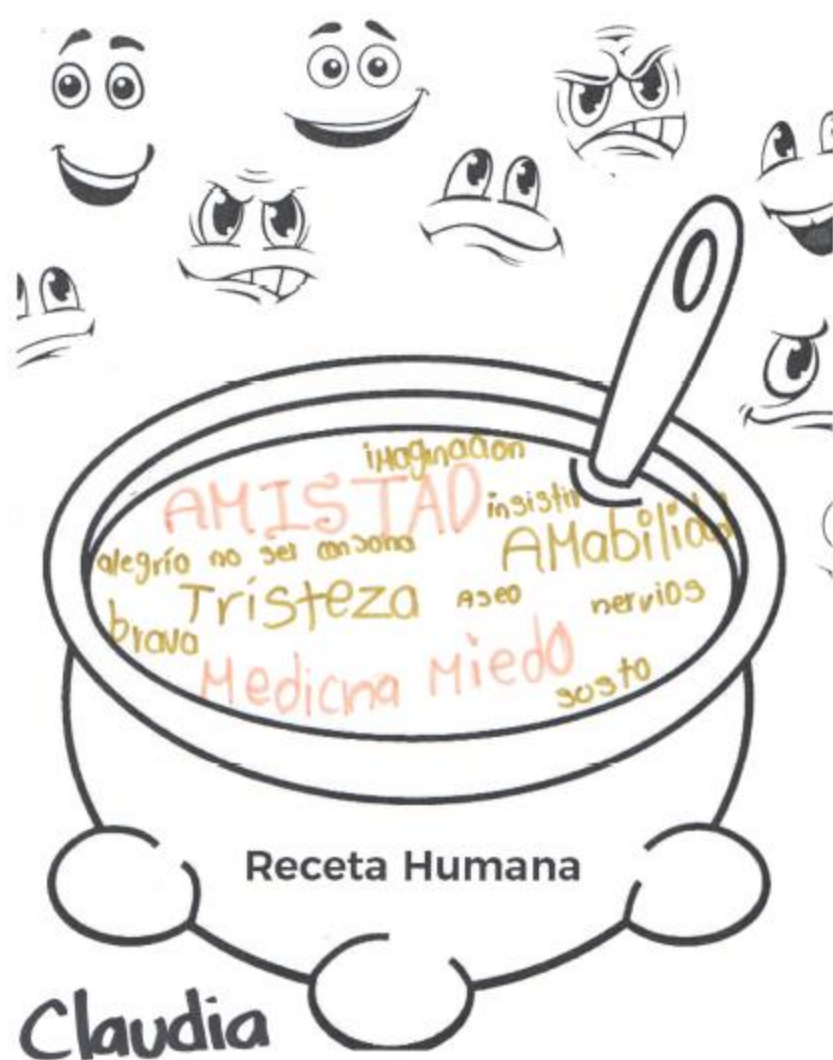
Cosas que no me gustan

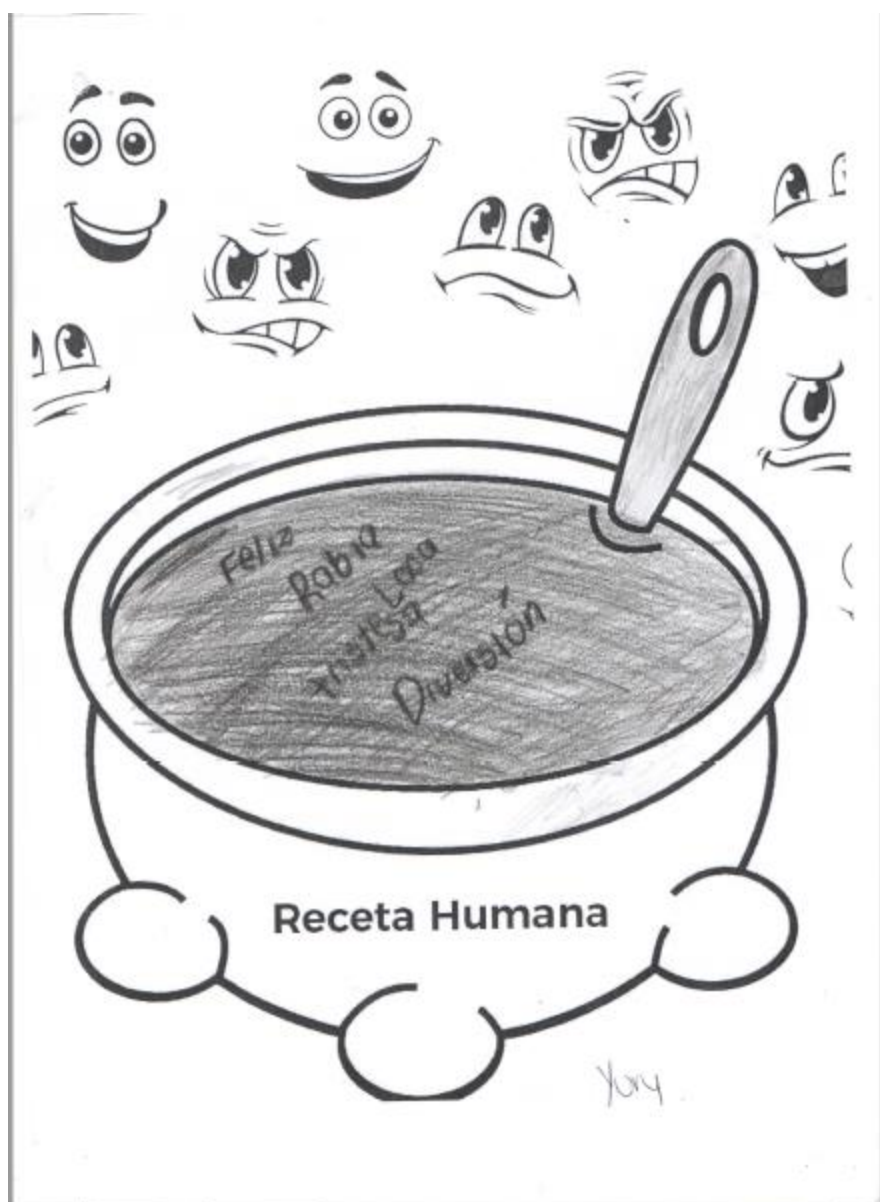
- Tristeza
- Brava
- Bruscos (niños)
-

Jardín de las ilusiones

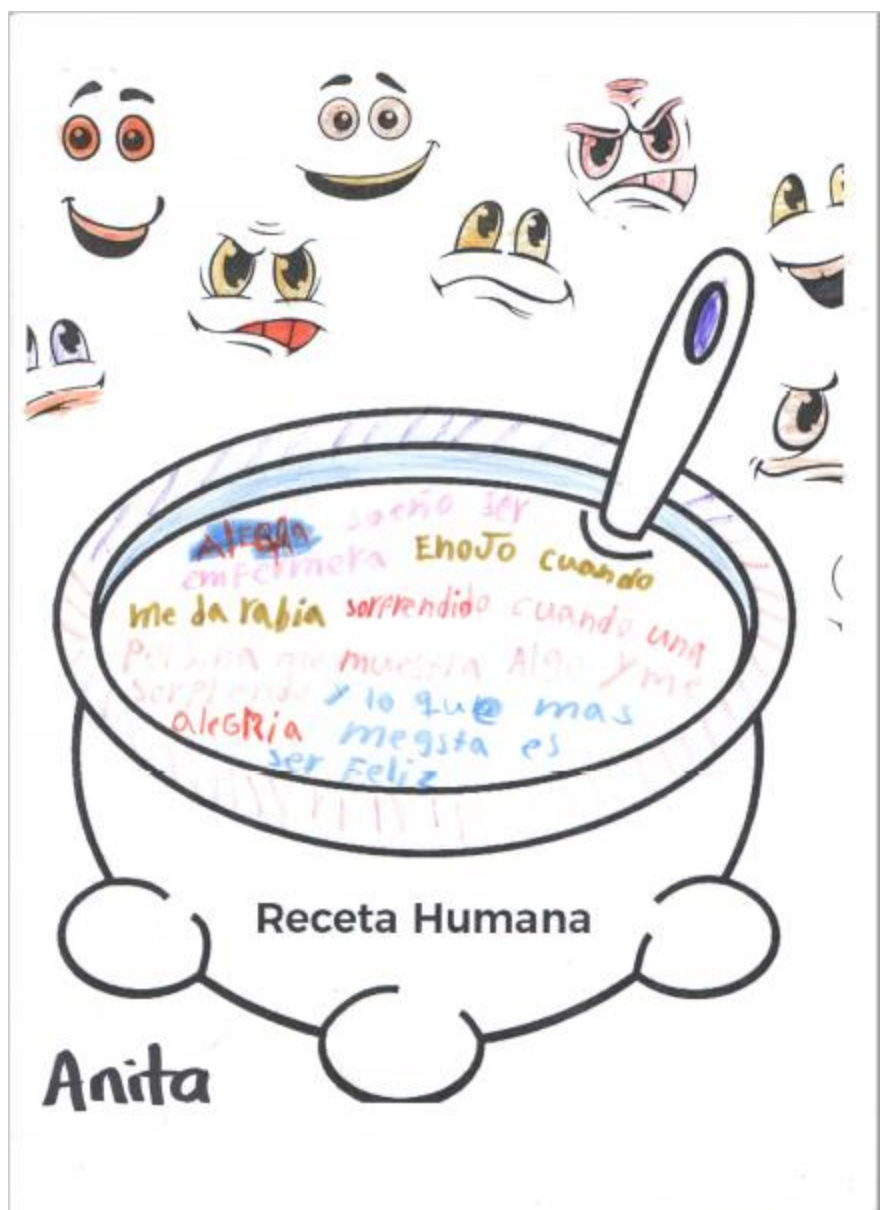
- Sebastián
- Don Facayo
- Aurora
- Don Severo

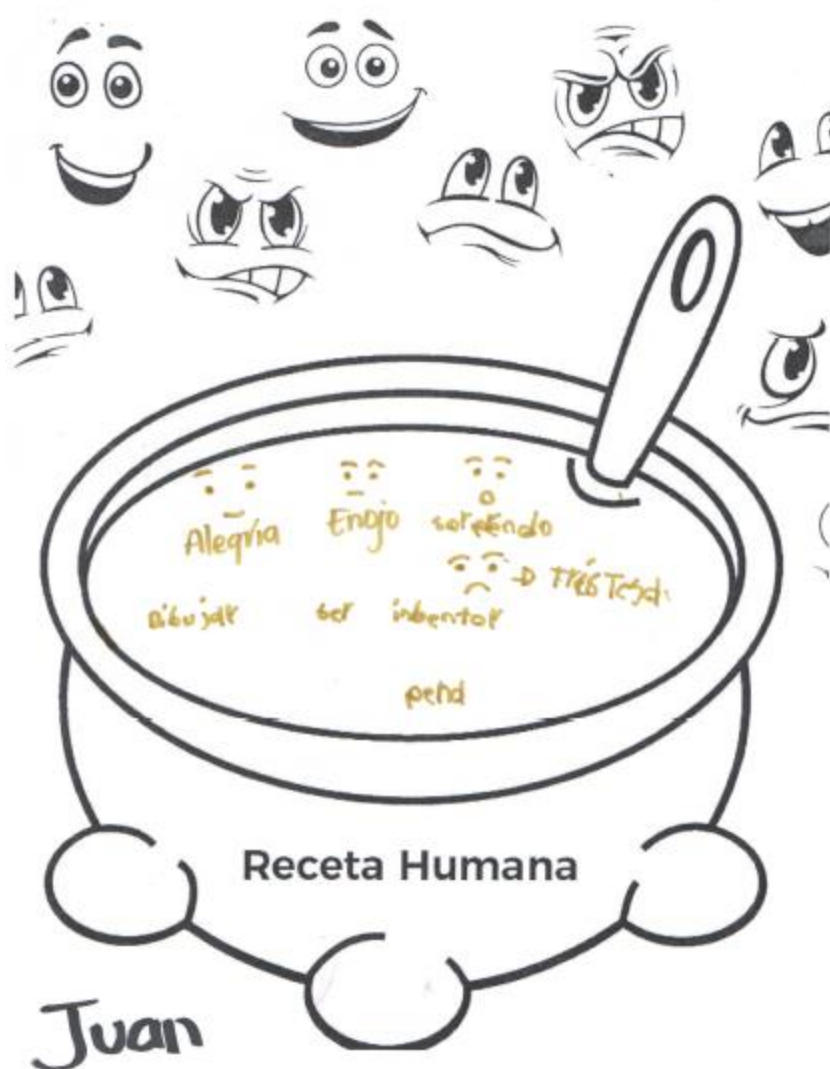
2010



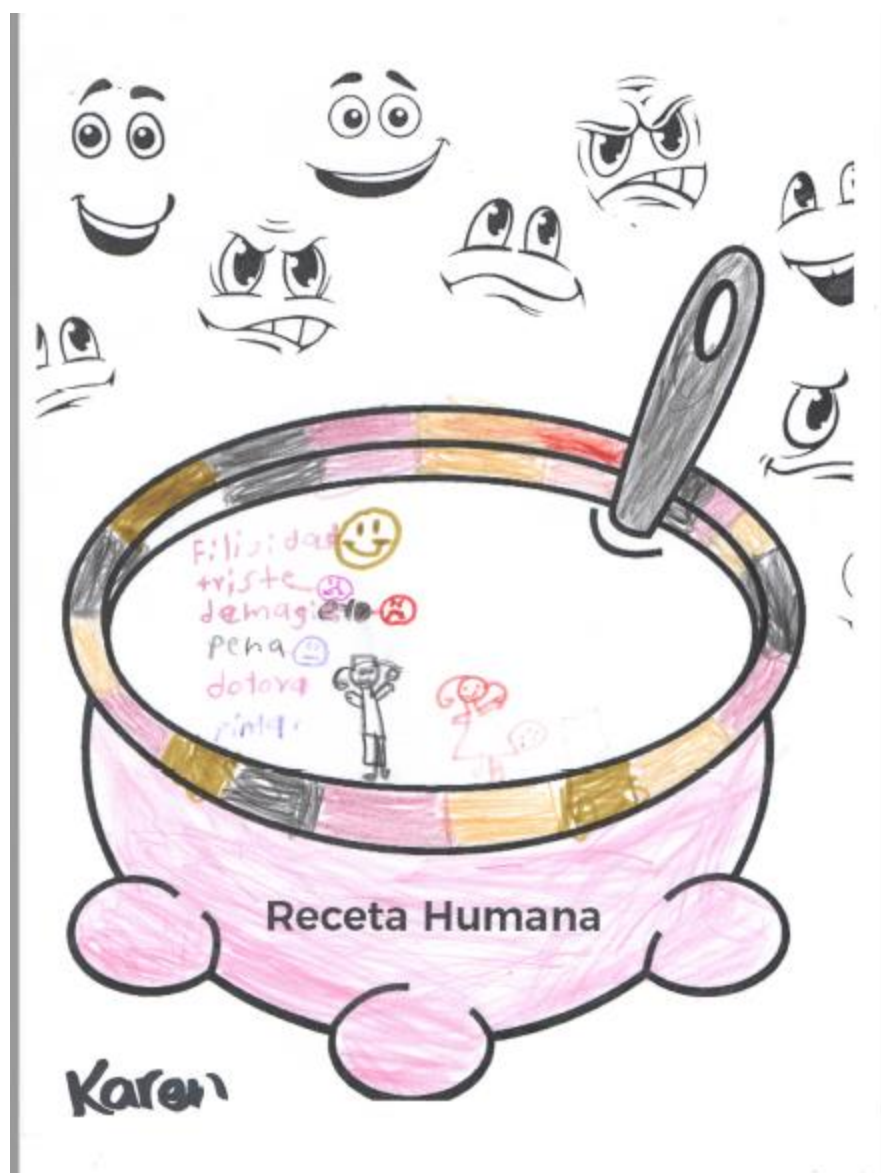




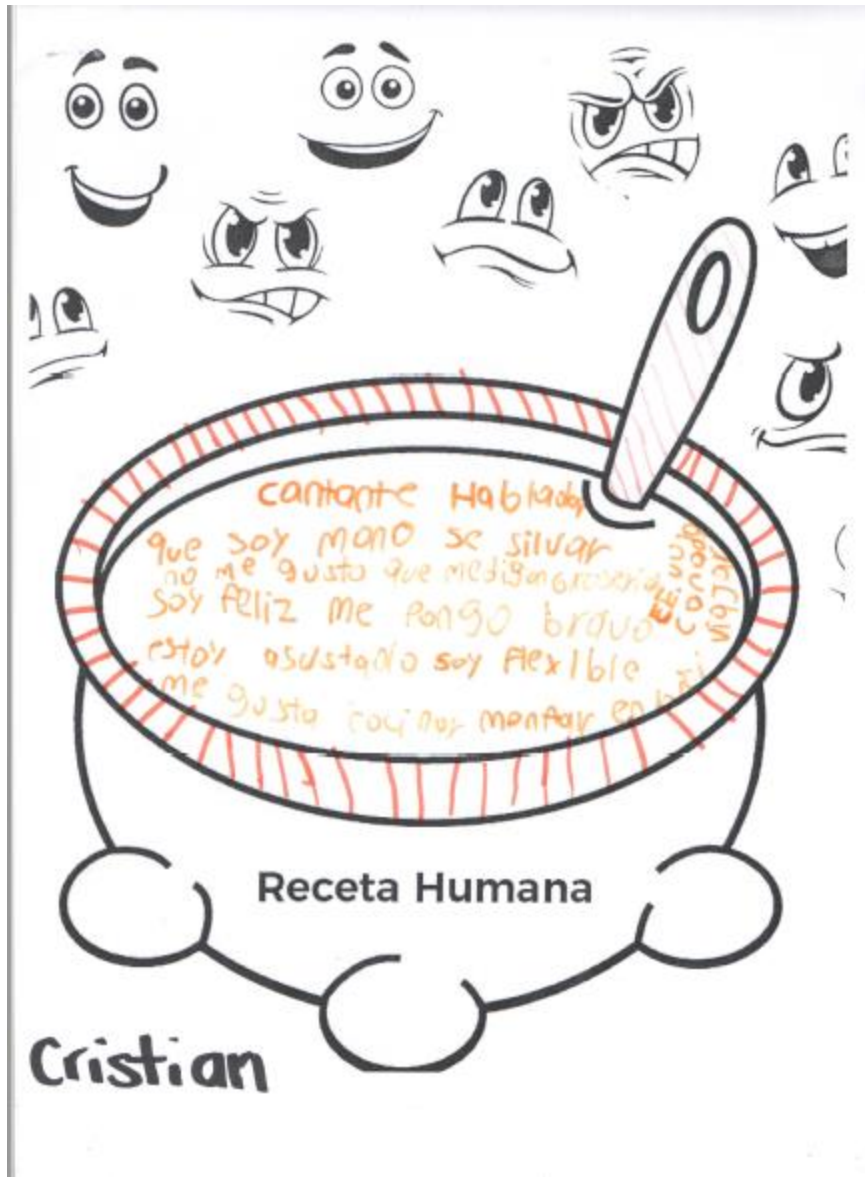


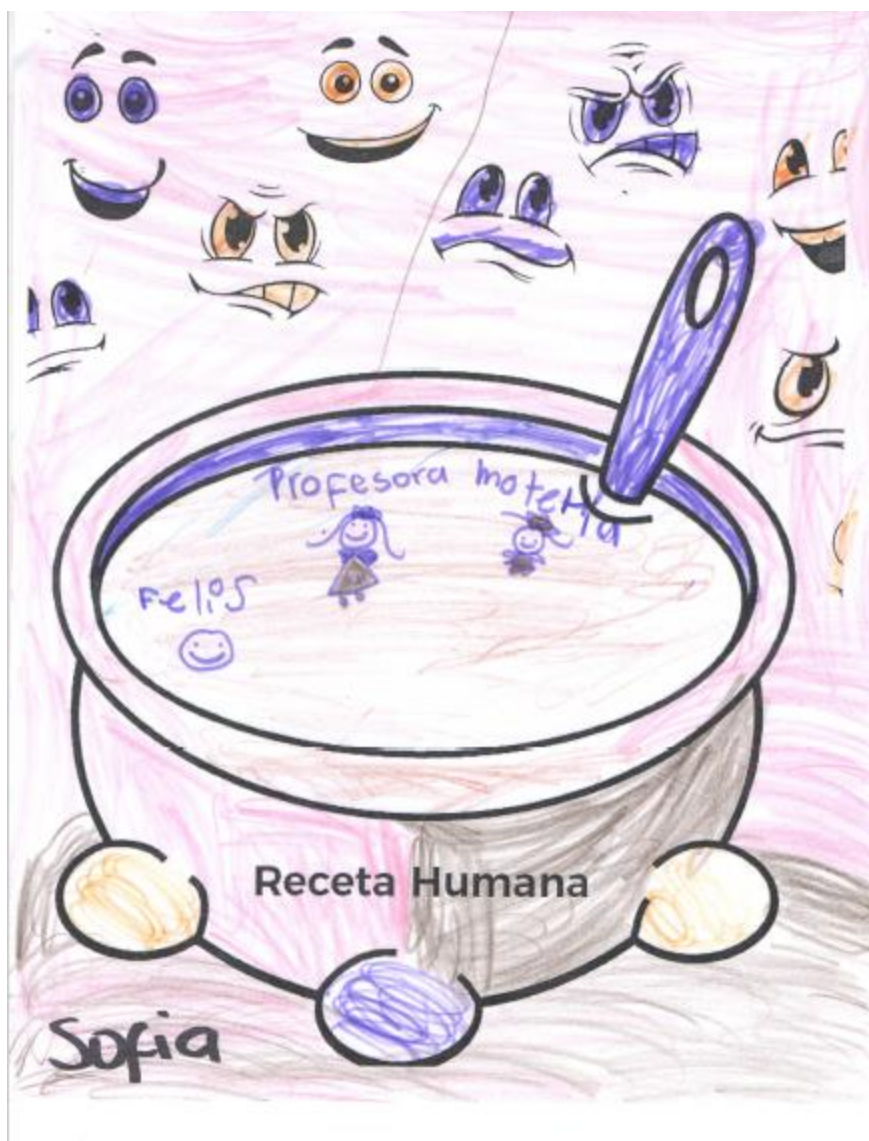












Anexo 7. Evidencia E3M y E3T.

Solos ●	lo que
Acompañados ●	lo que
Aburrido ●	Dep
Feliz ●	Libre
Rabia ●	Deve
Tristeza ●	
Desacuerdo ●	
Descuido	
Mal ●	

lo que me enseñan

lo que enseño

Deprimidos

Libre expresión

Derechos y deberes

16 •

Morado

Verde
oscuro

- gris

Yo soy Lorena Nelly...

En el colegio...



En la casa...



En Cultiba...



Yo soy Andrés Felipe Contreras Salas

En el colegio...

En la casa...

En Cultiva...



Yo soy Pala Andrea Gierla Cano

En el colegio...



En la casa...



En Culiba...



Alegría •

Tristeza •

Aburrido •

Mal genio •

Pena •

Peñeza •

Deberes y derechos •

Acuerdo y desacuerdo •

-Luisa

Yo soy ^{ANA} ~~Luisa~~ Daniela

En el colegio...



En la casa...



En Cultiba...



Yo soy Nicol/Noel y Nikoll

En el colegio...



En la casa...



En Cultiba...



Juliano.
María José Sofía

Yo soy _____

En el colegio...



En la casa...



En Cultiba...



Catalina
Cortes

Lizeth

Mariana

Joe
Cano

Yo soy _____

En el colegio...

En la casa...

En Cultiva...



Yo soy caren mhiã Juliana

En el colegio...

En la casa...

En Cultiba...

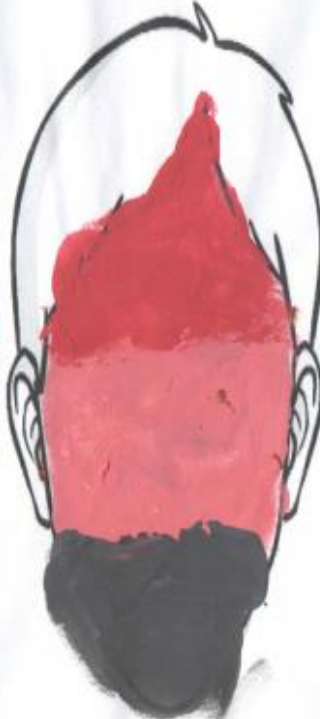


Yo soy Estepa Dafor, Alex

En el colegio...



En la casa...



En Cultiba...



Yo soy Alonso Brayan

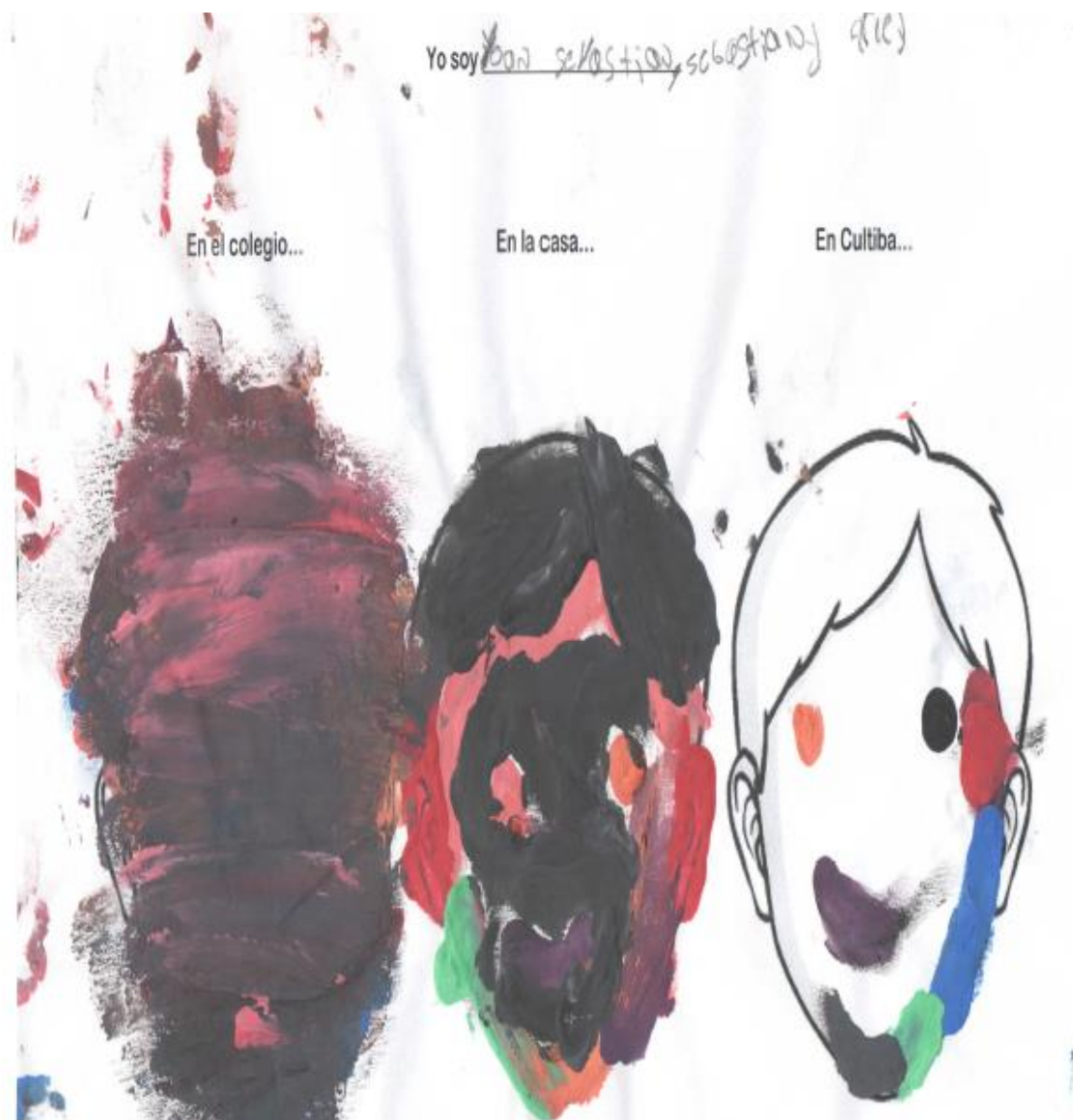
DATE

En el colegio...

En la casa...

En Cultiba...





Anexo 8. Matriz de transcripción

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dvx2z1_3IGNAK9F0oCURgbbhhjkiWm_HfD3IQks3-VM/edit#gid=629690812

(También se encuentra adjunto en el CD como un documento aparte).

Anexo 9. Evidencia entrega de resultados (Acta de socialización, informe de resultados, informe de recomendaciones).

(Estos documentos se entregan en físico).