

**VOCES Y NARRATIVAS INFANTILES:
¿TE GUSTARÍA SER MAESTRO?**



YEINS HORACIO CASTRO OBANDO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ

2021

Voces y narrativas infantiles:

¿Te gustaría ser maestro?

Yeins Horacio Castro Obando

Facultad de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Maestría en Infancia y Cultura: Lenguaje y Narrativas Infantiles

Directora: Karina Claudia Bothert Ortiz

Junio de 2021

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá D. C.

Agradecimiento:

A los niños y niñas que con sus voces
han hecho posible esta investigación

Dedicatoria:

A todos los maestros y maestras de Colombia que
entre la incertidumbre y la perseverancia
van señalando caminos.

Notas preliminares

- Cuando en el documento hacemos referencia escribiendo *los niños*, también no referimos a las niñas así como cualquier otra forma de identidad de género a que dé lugar en la niñez. La intención con decir “los niños” lejos de ser selectiva ni mucho menos discriminatoria, sólo obedece a la practicidad en la escritura y no mascar tanto en el pensamiento la acosada frase “Los niños y las niñas”.
- En el presente documento no vamos a sostener distinciones etimológicas o semánticas en relación con las palabras *maestro*, *docente* o *profesor*. Sabemos que mucho se podría diferenciar al respecto. Nuestra atención no se fija en calibrar estas palabras ni medirlas significancias y distinciones que en mucho podrían detallar y complejizar esta investigación. Nos basta con que el niño, al decir maestro, profesor, o docente se refiera a una *persona*, un solo ser al que los niños deciden nombrarlo de estas distintas formas pero refiriéndose a un mismo oficio.

CONTENIDO

¿TE GUSTARÍA SER MAESTRO? VOCES Y NARRATIVAS INFANTILES6

Resumen	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I	12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
OBJETIVO GENERAL	115
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	115
JUSTIFICACIÓN	15
CAPITULO II	116
2.1 De las narrativas de los niños a la significación de maestros	116
2.1.1 Narrativas infantiles	118
2.1.2 Hacia un reconocimiento de la labor de los maestros de preescolar	¡Error! Marcador no definido.
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	38
2.2.1 CULTURA	38
2.2.2 EL MAESTRO	64
2.2.3 INFANCIA	51
2.2.4 LENGUAJES Y NARRATIVAS	5164
CAPITULO III	73
CUESTIONES METODOLÓGICAS	73
CAPITULO IV	78
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS	78
4.1 Los niños y las niñas cuentan	78

4.2 Análisis de la información	107107
CAPITULO V	128
5.1 ¿QUÉ DICEN, QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS DE SUS MAESTROS?	128
5.2 IDENTIFICACIONES DEL MAESTRO SEGUN LOS NIÑOS	132
CONCLUSIONES	140
BIBLIOGRAFÍA	143

¿TE GUSTARÍA SER MAESTRO? VOCES Y NARRATIVAS INFANTILES

RESUMEN

Esta investigación se basa en identificar las percepciones que tienen los niños y niñas acerca del oficio del profesor. Para ello, se abordan algunas preguntas centrales dirigidas a los niños que ubicadas dentro de un enfoque cualitativo (debido a su carácter descriptivo, natural, analítico y abierto) permite vislumbrar a través de una recopilación de relatos infantiles las significancias sobre el oficio del maestro. Es así que la entrevista y la recolección de las voces de los niños se convierte en la estrategia metodológica que facilita el proceso investigativo. El propósito de esta investigación tiene que ver con evidenciar una construcción social que emerge en el hacer del maestro a partir de experiencias infantiles contadas por los mismos niños.

ABSTRACT

This research is based on identifying the perceptions that boys and girls have about the teacher's trade. For this, some central questions are asked for the children located within a qualitative approach (for its descriptive, natural, analytical and open character) this allows finding through a compilation of children's stories about the teacher's trade. So, the interview and the collection of children's voices becomes the methodological strategy that facilitates the investigative process. the purpose of this research has to do with showing

a social construction where the teacher's trade emerges from childhood experiences told by the children themselves.

Palabras clave: Infancia, Maestros, Relatos, Definiciones, Cultura

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta realizada dentro del énfasis de Narrativas Infantiles desde la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se orienta al desarrollo de investigaciones innovadoras que en lo posible aporten al mejoramiento de la educación. En efecto, esta investigación pone su mirada en los maestros y maestras así como en las voces de los niños y niñas a quienes situamos en el centro de la investigación a partir de un reconocimiento de sus voces en el ámbito educativo, sobre todo aquello que nos cuentan sobre sus comprensiones en torno al oficio del maestro.

Esta investigación trata entonces sobre el análisis de relatos obtenidos de niños y niñas a partir de sus propias percepciones. La intención ha sido fijarme tanto en las comprensiones como en las experiencias que nos puedan contar cuando al hablar del maestro se trata. Es así que el trabajo se orienta a identificar todo aquello que nos cuentan los niños y las niñas acerca del oficio del profesor preguntándoles lo siguiente: ¿Cómo definirías –en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro? ¿Qué es ser profesor? Las respuestas que dieran los niños, lejos de ser buenas o malas, finalmente la intención se basó en verter hacia una construcción social reconocida de la figura y el oficio del profesor a partir de las voces de los niños.

Estas preguntas me conllevaron a indagar igualmente sobre cuáles son las emociones que se entretajan bajo esa relación pedagógica niño-maestro, porque los niños al hablar del maestro involucran en su relato diversos elementos emocionales ya sean gratos o no. Es decir, sus experiencias de afecto y emocionalidad se construyen como forma de vida en la escuela interactuando con sus maestros. También ha sido de gran interés preguntarles a los niños y niñas si les gustaría ser maestros o no ya que considero que esta pregunta puede resultar algo importante de analizar frente al futuro del oficio del maestro. Es en esta perspectiva es que se construyó el capítulo uno de esta investigación que se concentra en la justificación de la

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

propuesta, su problema investigativo así como los objetivos generales y específicos que marcaron la ruta para el planteamiento la tesis.

Después de tener estos elementos presentes en la investigación, se elaboró un segundo capítulo donde se hizo necesario la indagación por aquellas investigaciones que dieran cuenta sobre relatos infantiles que tuvieran como tema concepciones de los niños sobre el profesor. En dicha indagación no encontramos algo de significancia de nos diera un punto de partida. Así mismo, al desviar un poco el foco y plantearnos una situación similar se indagó también por las significancias del oficio del maestro desde una perspectiva infantil no hallando elementos relevantes.

Esto conllevó a que el trabajo que propuse se marcara dos tendencias para la construcción del Estado del arte. Por una parte, la indagación por las voces de los niños, sobre la narratividad, las diversas formas con que los niños organizan sus relatos, cómo cuentan con palabras sus experiencias de escuela, cuáles son los elementos y usos del lenguaje que utilizan para hacer comprensible el mensaje. Y por otra parte, se hizo importante reconocer el oficio del profesor e indagar por las construcciones sociales y culturales con las que se recrea este agente de lo público, la relación que tiene con la infancia, su importancia en la transformación social y su incidencia en el desarrollo de la humanidad, porque mucho del equipaje que llevamos nosotros los humanos como viaje de vida, vienen de lo que hemos empacado cuando niños al iniciar nuestra vida educativa y que los profesores se han encargado de poner en nuestra maleta.

Junto a la elaboración del estado del arte se construyó un marco teórico por medio de una lectura revisada y selectiva de aquellos teóricos que más se acercaran a las intencionalidades de la investigación. En este análisis teórico emergieron cuatro categorías generales que podían abarcar todo nuestro campo investigativo, dichas categorías fueron: *Infancia; Cultura; Narrativas infantiles y El maestro.*

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Por *infancia*, recogimos aportes tan relevantes como los que desarrolla Humberto Quiceno (2007); M. Narodowsky (1994); Larrosa (2000); Rodriguez y Mannarelli (2007). Consideré que en estos autores se recoge este concepto general de *infancia* ya que me situaron desde una perspectiva histórica, resaltando las diferencias entre la construcción social de la infancia y la realidad infantil. Igualmente, aparece una advertencia sobre la modernidad de la pedagogía al visibilizar una infancia discriminada y las relaciones de poder que se dan entre los recién llegados al mundo y los antiguos quienes van instrumentalizando y reglamentando los modos de convivencia. Se hizo importante de igual forma, perspectivas conceptuales de la infancia como las que propone Larrosa en ver la infancia como algo distinto, “*lo otro*”, la infancia como una posibilidad diferente de lo ya consagrado y establecido en los distintos campos sociales.

En cuanto a la categoría de *cultura* fueron útiles los estudios de Geertz (1973) con *la interpretación de las culturas* resaltando el concepto semiótico de la cultura. También aparece los análisis de De Certeau (1980) con respecto a *La invención de lo cotidiano* sobre las tácticas de existencia del *hombre ordinario* como modos de vida distintos a la organización social dominante. Otro de los estudios tenidos en cuenta son los de Goffman (1997) ya que se hizo útil su perspectiva sociológica frente a los modos de interacción ejemplificándolo con metáforas a través del teatro; sus postulados sobre las relaciones cara a cara en lo que tiene que ver con los *rituales de interacción* y los *espacios de aceptación*.

En cuanto a la categoría de *narrativas infantiles* se abordaron los estudios de William Labov (1988) bajo la perspectiva de la *sintaxis narrativa* y los modos estructurales del relato. Por esta misma línea se abordaron los postulados de François (1984) a quien he referenciado por sus interesantes reflexiones ya que pone al niño como autor que entra en diferentes juegos del lenguaje en relación con la realidad; se tienen en cuenta el discurso del otro y el discurso propio en cuanto al saber contar, argumentar y comparar. También escogimos para esta investigación los aportes de Flor Alba Santamaría (2007) quien ha sostenido la necesidad de estudiar y

comprender los comportamientos lingüísticos de los niños; que es el relato la mejor manera de acceder al mundo de los niños, un camino de indagación por la identidad, la naturalidad que poseen los niños de contar y narrar voluntariamente. También se tomó como referente requerido para esta categoría *Los usos del lenguaje* en el que Bruner (2002) quien pone en perspectiva temas como la realidad y la ficción narrativa, la necesidad de contar y ver cómo es que se encarna el mundo en la historias creadas y contadas.

Y por lo que se refiere a la categoría de *maestro* consideré muy útiles las reflexiones de Larrosa (2019) al cuestionarse por la incertidumbre que causa esperar *algo* que acontezca sobre el oficio del profesor, así mismo el carácter artesanal que propone ver sobre el oficio del maestro. Esto conllevó a fijar un poco la mirada a los orígenes por el oficio del profesor, para lo cual, tomé las investigaciones de Saldarriaga (2002) quien nos habla de las prácticas culturales ético políticas que se intentaron imponer como fines superiores en la escuela. Esto en complemento con lo propuesto por Castro, Noguera & Martínez (1997) quienes han dado claridades sobre las condiciones históricas del maestro desde el periodo colonial en el que ha estado sujeto tanto a las exigencias como al desconocimiento del Estado designándole una tarea vigilante y disciplinaria que hoy día aún tiene presencia en la educación. Por último, en esta categoría citamos a (Cullen, 1997) ya que nos refiere al espacio escolar como el lugar público de los saberes y conocimientos donde su enseñanza se convierte en práctica social, normalizadora e innovadora, es el lugar funcional por excelencia del maestro.

Posteriormente se construyó el capítulo tres En relación con la metodología investigativa en donde se dio como preferencia abordar un enfoque cualitativo por su carácter descriptivo, narrativo y abierto, enfocado hacia una estrategia fenomenológica que se orientara hacia la profundización de los significados esenciales de la experiencia que nos cuentan los niños. Se explicaron las técnicas para el desarrollar el trabajo de campo que consistieron básicamente en la entrevista guiada, sugerencias acerca de cómo abordar las

conversaciones con los niños sobre el tema; el planteamiento de las preguntas y recopilación de grabaciones de las voces de niños y niñas.

Luego de plantear la metodología, se construyó un cuarto capítulo el cual obtuvo la información en cuanto a las percepciones de los niños sobre el oficio del maestro. Para ello generé espacios de relación con familias y personas conocidas, en su mayoría mujeres cabeza de hogar, quienes podían entrevistar a sus hijos, o dado el caso a sus estudiantes, ya que algunas de las personas escogidas para desarrollar esta investigación ejercen el oficio docente. Esta comunicación con los niños y adultos se hizo exclusivamente a través de medios virtuales sin tener más opciones de relación debido a la normatividad ya conocida e impuesta por la emergencia sanitaria. Dadas las condiciones, se elaboró una carta que fue entregada a los adultos pero dirigida a los niños en la que se plantearon cuatro preguntas principales en torno a nuestro tema. Y luego de recopilar 26 relatos en total se procede a un análisis discursivo según los planteamientos de Labov (1988) y Françoise (1984) retomando las construcciones verbales, las estructuras lingüísticas y el posicionamiento de los niños dentro de los movimientos discursivos.

Después de este análisis discursivo, se continuó con la elaboración de un quinto capítulo titulado *¿Qué dicen, qué piensan los niños?* Que lo que buscó finalmente fue unir estas teorías desarrolladas dentro de marco teórico: los planteamientos de De Certeau, Goffman, Larrosa, Bustamante etc. junto con aquellas realidades que nos han traído los niños y niñas a través de sus relatos y que conforman parte de sus experiencias de vida. Se incluyó dentro de este capítulo igualmente, las identificaciones que realizaron los niños y niñas sobre su maestro. El capítulo cierra presentando un cuadro que recoge las concreciones semánticas que manifiestan los niños y niñas sobre el oficio del profesor.

Para finalizar la investigación, se presentan las conclusiones del trabajo desarrollado entorno a lo propuesto desde un inicio como trabajo investigativo que fue identificar y dar

protagonismo al maestro desde las voces de los niños, proponer la construcción del profesor a partir de la mirada de los niños.

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los maestros están constantemente bajo una serie de características medibles, son personas muy observadas, evaluadas, analizadas, intervenidas pero también personas muy poco miradas, *es como si todo el mundo supiera lo que deberían hacer pero nadie se dedicara a mirar lo que hacen*. Están siempre tamizados por lo que la sociedad considera que deberían hacer, por las familias, el Estado, la sociedad etc. El maestro no es “mirado” en su esencia como persona que es dentro de sistemas establecidos que lo condicionan y que le instrumentaliza.

Parece ser que son los niños quienes pueden dar esta mirada al maestro ya que es posible que la mirada de los niños estén desprovistas de los estereotipos, de las medidas culturales que le exigen cada vez más de lo que esencialmente debería dedicarse que es la enseñanza. Los niños permiten ver con toda naturalidad, sin más adornos de lo que realmente puede ser el profesor y mostrar sobre todo la realidad que se vive en lo cotidiano. Puede ser que la mirada del niño sobre el profesor aterrice todos los tratados, las investigaciones y cuestionamientos que por mucho tiempo le han dedicado a la figura del maestro en la escuela. En este sentido se hace importante la construcción de la figura del maestro a partir de la mirada del niño.

Sin embargo, este problema de investigación trata de poner en perspectiva la falta del reconocimiento de las voces de los niños. Podemos argumentar que de manera general no se ha evidenciado significativamente los intereses por saber qué opiniones son las que se han merecido los maestros de los niños, cuál es la realidad que ven los niños en esta relación pedagógica. Es muy probable que el maestro no se cuestione por las acciones, comportamientos y formas de enseñar que perciben los niños sobre su figura. El maestro no le pregunta a los niños: ¿dime que tal te enseñó? O algo como ¿qué opinas de mi clase?

Decimos esto para tomar una distancia y ubicarnos más bien del otro lado. Más que incidir en las impresiones del maestro frente a lo que de él consideran los niños, realmente lo que nos importan son las opiniones de los mismos niños, sus miradas y sus realidades frente a las concepciones del maestro.

Como maestros podemos cuestionarnos lo siguiente: ¿Cómo les gustaría aprender a los niños? ¿A través de qué manera? O ¿Cómo creerían ellos que el colegio debería estar preparado para vivir experiencias significativas? ¿Cómo les gustaría a los niños ser partícipes de su propio desarrollo? Pero obviamente estas preguntas están pensadas para responderse desde la perspectiva docente como formas de ver su rol que tratan de comprenderse entre la infancia y la educación.

Más bien las preguntas podrían ser las siguientes:

¿Qué saberes proponen los niños a través de sus narrativas para definir al maestro? ¿Qué significa eso de ser profesor? Si nos detenemos a observar por un momento esta relación niño-docente nos damos cuenta que las interacciones actuales entre estos se siguen dando bajo parámetros rutinarios de la escolaridad, los niños salen de sus casas y se institucionalizan en estos espacios donde conocen y “reconocen” estas personas, desde que llegan a la vida escolar los maestros y en general la escuela brindan a los niños diversas atenciones que propenden por una normalización en su desarrollo, tanto los momentos de asistencia, de cuidado o de higienización, como en los espacios de actividades cognitivas, el colegio se ha dispuesto para todo ello, se ha especializado en adecuar espacios que se ajustan a las solicitudes que hoy en día exigen en atención sobre las pautas para el desarrollo infantil.

Así mismo, vemos las relaciones de autoridad y de disciplina que los espacios escolares el docente puede ejercer hacia los niños, pues desde las instituciones educativas no se tiene la perspectiva de que pueden ser los niños quienes han de darle una forma al maestro. Tal vez no ha sido interés del maestro descubrirse en las voces de los niños y darse cuenta de enormes verdades sobre las que hacia él se fijan los niños, exponerse frente a una valoración que hacen

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

los niños de él. Pero es justamente desde esta mirada, la mirada de los niños quienes hacen que su labor tenga más sentido.

Santamaría (2008) nos dice que escuchar a los niños desde el relato es la mejor manera para acceder a sus mundos y también como la mejor forma que permite indagar sobre los conceptos que tienen de sí mismos de los demás y su entorno. Esto conlleva a que los docentes nos cuestionemos por aceptar el relato de los niños como una manera de orientar sus acciones pedagógicas y de tener en cuenta sus intereses.

Podemos pensar que al tener en cuenta las voces de los niños y las niñas desde los relatos se puede generar espacios que propician la comunicación y la confianza para expresar de manera pertinente sus comprensiones sobre quiénes son para ellos sus maestros. Desde los relatos, desde las voces de ellos se puede caracterizar que, según la concepción que tengan los niños y las niñas, se preste una atención hacia lo que ellos dicen.

Al manifestar las comprensiones y las maneras de identificar a sus adultos significativos, los niños y las niñas pueden brindar un panorama en el que se pueda identificar con claridad que tanto se acerca a eso que se dice deber ser el maestro.

No se trata de generar procesos evaluativos y categorizar la calidad de la enseñanza al determinar si desde los sentidos dados de los niños y niñas un docente es “bueno” o no, se trata más bien de proponer una mirada real a partir de las concepciones que tienen los niños y las niñas de sus profesores y que ponen en escena con sus relatos. Es pensar en términos de la realidad y de una sentidos dados genuina, es cuestionar lo que se da por establecido¹ en relación con las posturas y definiciones de los niños, como una forma de avanzar y de transformarnos, pues son ellos quienes están relacionados de manera directa con el tema de la [“de su”] educación, y con el ejercicio de los [“de sus”] maestros.

¹ Lo establecido no siempre funciona, entonces llamamos la atención, sobre aquello de lo establecido que debe repensarse y cuestionarse, pues ya es ineficaz.

OBJETIVO GENERAL

Comprender la forma en como los niños ven y definen al maestro, a través de sus relatos y otras narrativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reunir diversos relatos de niños y niñas acerca de lo que piensan, creen y sienten sobre el oficio del maestro, promoviendo escenarios conversacionales de acuerdo a las condiciones de coyuntura actual².
- Analizar los relatos de los niños y las niñas teniendo en cuenta la heterogeneidad de su discurso, los juegos del lenguaje y los saberes que allí se develan.
- Generar una reflexión sobre la figura y rol del maestro, desde las voces de los niños.

JUSTIFICACIÓN

Mucho se ha dicho con respecto al profesor, su figura ha estado sujeta a diversas formas que le intentan definir y de ajustarlo cada vez que el ámbito educativo que se transforma y le exige otras cosas que añaden más detalle al quehacer de su oficio. Aunque son muchas las dinámicas de la sociedad que se ha encargado de darle sentido a las construcción del maestro, dar protagonismo a las voces de los niños sobre sus maneras de ver, entender, interpretar y definir a los maestros, que hacen parte del acompañamiento pedagógico constante en la escuela es el propósito de esta investigación.

Las voces de los niños a través de sus relatos, es uno de los elementos más genuinos que puede aportar a las comprensiones del acto de ser maestro, dar protagonismo a los niños desde este enfoque permite reafirmarlos como sujetos, validar sus derechos en la *participación*,

² Téngase en cuenta que en el inicio de la presente investigación no había hecho aparición la pandemia del COVID, luego con su aparición, las dinámicas investigativas debieron adaptarse a las nuevas condiciones de cuarentena, encierro y educación en casa por parte de los niños.

propiciar su empoderamiento para acceder a la cultura desde su propio lenguaje, buscar que sus voces puedan trascender y sean tenidas en cuenta pues lo que ellos hacen es manifestar una idea, una impresión, una manera vivida que explica aquello que la misma cultura les ofrece y que proviene de la escuela.

Comprender qué significa ser un maestro, desde la manera en que los niños lo dan a entender, permite una reflexión o una mirada hacia el acto mismo de ser maestro, entendiendo que sus formas de definirlo, aceptarlo o rechazarlo, provienen de las experiencias más cercanas que viven con ellos, y que se medían en un relación pedagógica.

CAPTULO II

ESTADO DEL CONOCIMIENTO

De las Narrativas de los Niños a la Significación de Maestros

Con el propósito de reconocer los avances, investigaciones o producciones que se han establecido en torno el tema del presente estudio, se realizan las indagaciones y búsquedas que conlleven a definir más este campo investigativo, recogiendo la información idónea que a manera de documentación facilite una apropiación más extensa de lo que se propone como foco de atención.

Reunir relatos de los niños acerca del (sus) maestro (s), que nos acerquen a la comprensión de los saberes que han tejido así como las experiencias que han vivido con ellos es el tema central del que nos vamos a ocupar aquí, atendiendo a la búsqueda de los mundos que han configurado con esos *otros* con quienes se han encontrado, con quienes han interactuado siguiendo y ocupando los roles correspondiente. Es posible que en sus narrativas encontremos desdibujados o subvertidos estos roles, pues ¡cuántas veces es el niño quien nos enseña! Y en este propósito, nos pueden enseñar sus formas de ver que tienen hacia los docentes quienes inciden en su desarrollo dentro de las experiencias que se viven en la escuela. Podemos comprender que dichas expresiones orales, escritas y dibujadas como elemento creativo de su

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

expresión (muchas veces artística) se convierten en metáforas que comunican formas de manifestar las percepciones que tienen de sus realidades. Sin embargo, al preguntarnos por las definiciones que tienen los niños de sus profesores y cómo estas se materializan en un contenido expresivo y comunicativo nos orienta hacia una profundización de lo que significa ser maestro. Por lo tanto, se hace necesario indagar también sobre las comprensiones implícitas que giran alrededor del oficio del maestro, siendo la escuela el espacio esencial de su configuración y el *lugar* en el que constantemente nos preguntamos con mayor insistencia sobre el sentido del Desarrollo y la Participación Infantil, una escuela que se modifica en el discurso de la infancia en la medida en que al escuchar a los niños permite cuestionar para que a su vez intente reconfigurarse en sus prácticas pedagógicas como posibilidad transformadora y como respuesta ética a esos mismos cuestionamientos. Es la mirada del otro –en este caso la mirada del niño-, la que nos permite transformar al maestro si da lugar a ello:

Se trata entonces de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad. El otro, al mirarnos, nos pone en cuestión, a lo que nosotros somos y a todas esas imágenes que hemos construido para clasificarlo, excluirlo, para protegernos de su presencia incómoda, para atraparlo en nuestras instituciones, para someterlo a nuestras prácticas y, en el límite, para hacerlo como nosotros, es decir, para reducir lo que puede tener de inquietante y de amenazador. La atención a la mirada del otro, pensábamos, acaso permita la emergencia de otra forma del pensamiento y, quizá, de otro tipo de práctica social³. (Larrosa & Pérez, Imágenes del Otro, 1997)

³ Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara, Imágenes del Otro, Editorial Virus, Barcelona, 1997, p. 12.

Las narrativas que se pretenden identificar alrededor de los maestros se instalan en las propias experiencias que han tenido los niños en sus vidas con quienes han sido sus profesores. Dichas experiencias son para los niños un determinante que puedan definir lo que para ellos puede ser buenos o malos maestros, recordados, amados o por el contrario despreciados o repudiados, o simplemente ofrecernos una perspectiva del maestro como aquellos seres que nada tuvieron que ofrecer en sus cortas vidas, pues no se tuvo con ellos ninguna experiencia⁴. El objeto central es reafirmar el protagonismo de los niños recurriendo a sus diversas maneras de participar, destacando el lenguaje como la herramienta principal con la que se ingresa (a) y se construye la cultura. Igualmente es de reiterar que son los maestros el telón de fondo, a quienes queremos observar y comprender a través de la mirada de los niños, y quienes a diario generan ambientes de relación pedagógica en la escuela. El hecho de indagar sobre las percepciones que tienen los niños sobre sus maestros no sería más que hacer una profundización algo sugestiva de lo que significa ese rol definido desde quienes al fin y al cabo son el motivo de su oficio.

En esta perspectiva entonces emergen dos tendencias, la primera se relaciona directamente con los relatos de los niños y que vamos a poner por título *Narrativas infantiles*. Y la segunda tendencia que vamos a llamar *Hacia un reconocimiento del oficio del maestro*, que efectivamente está orientada hacia las significaciones de los maestros y todo lo que tenga que ver con su oficio.

Narrativas infantiles

Sobre las comprensiones narratológicas que realizan los niños alrededor de sus maestros no hay hallazgos que precisen al respecto. En esta búsqueda por las diversas investigaciones se hace

⁴ Aquí la experiencia es retomada como “*algo que no depende de mí*” siguiendo a Larrosa cuando nos da una perspectiva alrededor de la experiencia. Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

interesante cómo en otros contextos enfocan los modos orales que utilizan los niños para comunicar sus propias experiencias, sus formas de ver que nos permiten en muchos aspectos, comprender la manera en que el mundo se les ofrece, o vale decir, el mundo ofrecido por nosotros los adultos. Aquí aparece uno de los grandes fundamentos de la presente investigación: el relato, el cual no solo se concibe como una simple expresión de significados ya que en el discurso se encuentra un carácter imperativo de quien lo escucha, es decir: el receptor (Santamaría, 2007) Es amplio eso sí, el campo investigativo sobre la narratividad infantil, tal vez en búsqueda de una conjugación temprana que se juega en el ser “pequeño” la constante adquisición del lenguaje, cómo se lo apropia y lo pone en juego comunicativo con el otro. Queda como tarea, descubrir los usos y relaciones del lenguaje en concordancia con la cultura y la realidad que se vive en cada ser.

En esta línea del pensamiento encontramos el trabajo de (Gracia & Yepes, 2017) quienes con su tesis de investigación que se gestó en la Maestría en Infancia y Cultura, evidencian en términos de desarrollo infantil, la mirada del niños hacia el adulto, a lo cual, las lleva a cuestionarse sobre ¿qué saberes tienen los niños y niñas alrededor de los adultos que los acompañan? además del interés que les suscita el escuchar las propias voces de los niños que muchas veces es silenciada.

En el desarrollo de su investigación proponen unidades didácticas dirigidas a manera de taller con niños entre los 9 y los 12 años, basándose en la literatura como propiciador de espacios de reflexión y de diálogo sobre las concepciones y saberes de los niños hacia los adultos. Este ejercicio se retoma en un análisis documental en el que, debido a la información y los hallazgos, les permite crear el libro *“¿Qué saben los niños sobre los adultos?”*, en el que se ofrece la variedad de definiciones que proponen los niños además de evidenciar algunas categorías emergentes acerca de las características de esos adultos bajo la mirada de los niños, “adultos regañones, vanidosos, peleones”, etc. Un elemento importante dentro de esta investigación, fue la emergencia de reflexiones e inquietudes sobre las emocionalidades infantiles, el abordaje de

los elementos teóricos que les han dado luz y horizonte, igualmente se refleja al adulto desde su experiencia como docente el cual lo puede conllevar a ser un conocedor de las emociones de los niños enfocando esto hacia la enseñanza.

En *Vestidos sin abrigo, cuerpo y palabra, relatos de abandono en la infancia*, trabajo de investigación – creación de (León & Torres, 2018) se pretende dar cuenta del proceso realizado desde la indagación corporal y verbal a partir de los relatos de abandono de tres niñas del Colegio Saludcoop. Se sustenta a partir de las rupturas familiares y la afectación emocional del abandono anteponiendo la importancia del relato y el cuerpo como una forma de expresión de la infancia dando como resultado un trabajo audiovisual de video danza. Las investigadoras procuran visibilizar algunas marcas de maltrato a causa del abandono por parte de los padres, a través de relatos y del movimiento corporal, desde la perspectiva de los lenguajes expresados por estas niñas.

En las anteriores investigaciones se encuentran elementos importantes que dan una orientación a través de la metodología en relación a la manera de llegar a los jóvenes y provocar la construcción de relatos. En esta construcción se denota el interés que provoca en los jóvenes relatar sucesos importantes de sus vidas y cómo se re-crean ambientes adecuados que inducen a relatar a través de la confianza y la cercanía. Aquí se plantea un orden investigativo cualitativo enmarcado en el enfoque de la narración descriptiva, donde se observa el lenguaje y la variación de formas lexicales que encuentran formas constantes en algunos aspectos. A través de técnicas de recolección de audios, realizan un tratamiento de la información para lograr una mayor precisión en el relato.

Una de las cuestiones que puede generar interrogantes ha sido una parte de la tesis donde se pone un título llamado *la labor del docente*. En este apartado, se habla de algunas acciones cotidianas de escucha y acompañamiento en ciertas experiencias, en la relación con los estudiantes. Sin embargo, los alcances de lo que implica el ejercicio docente podrían tener mayores dimensiones.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

En el trabajo *El pensamiento narrativo: una experiencia lúdica en la elaboración de relatos con niños de primer grado de básica primaria* (Chávez, 2015) nos menciona la importancia de trabajar en torno a la creatividad que busca el desarrollo del ser, de su personalidad y de la manera de posibilitar los espacios que den existencia al relato. Se basa en la confianza entendida como la seguridad de poder compartir algún conocimiento o alguna experiencia, dado que esta no surge por sí misma, sino que se basa en un constructo social. Utiliza tres elementos básicos para dar un lugar a la literatura como punto de encuentro entre estos: la construcción de la confianza, el carácter lúdico de la creatividad y el proyecto de aula, pensado desde el trabajo que pueda realizar un maestro dando un espacio a la literatura, no solamente como texto ofrecido sino como un campo de posibilidades de jugar con éste, enriqueciendo las construcciones de relatos, asimilándolo de manera oral, gráfica y escrita.

Igualmente, nos propone pensar en los significados que las personas dan a las narraciones, en cuál es el lugar que se le da al discurso y el valor para que abarque atributos significativos de la narración, campo en el que emergen algunas características como la posibilidad del aprendizaje, las posibles influencias en lo moral o lo ético y así mismo otra perspectiva desde la narración divertida y entretenida, aquella en la que da espacio al horror, al asombro, a los miedos, etc. Sin embargo, la investigadora no revela que estas dos maneras de ver la narración están desprovistas de características lúdicas partiendo de las experiencias de aula. Dentro de los campos del pensamiento narrativo de los niños está la oportunidad auténtica de narrar, de contar con las palabras que se tengan, con el bagaje verbal y experiencial con que se cuente en el momento de utilizarlo, y así poder darle valor desde los recursos narrativos de cada niño.

Aquí el interés primordial cobra fuerza cuando se cuestiona sobre: la manera en que se puede abordar el pensamiento con los niños, integrando sus necesidades de imaginación a través del lenguaje; el cómo se puede entender el pensamiento narrativo en el ámbito educativo y cómo se puede propiciar una exploración lúdica y creativa del lenguaje a partir de un proyecto de aula, planteándose precisamente como objetivo abordar ese pensamiento. Para ello, se realiza una

aproximación teórica sobre el pensamiento narrativo en la educación definiendo su carácter lúdico. También es visible la postura desde la integración de la narración literaria a través del juego en el que narrar, es tomar propiedad del lenguaje pues, como instrumento de juego permite modificar, dibujar y transformar los escenarios posibles de la realidad. En este punto se apoya en una frase de Huizinga quien dice “*jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado*”. Aquí, claramente nos muestra las características de los juegos que están presentes en el lenguaje, dotadas de cierta libertad, al estar por fuera de las reglas gramaticales, pero dentro de un pensamiento lógico y racional.

Nos llama la atención uno de los capítulos de la investigación, llamado “*el arte de contar y encantar*”, el cual nos acerca a elementos interesantes sobre los efectos de la narración, siguiendo la postura de (Reyes, 2013) al mencionar la necesidad de “pasar la vida por el tamiz de las palabras” afirmando que “nuestra tarea desde que comenzamos a tener palabras, es construir sentido”.

En su metodología de investigación asume un enfoque cualitativo ya que realiza algunos encuentros con personas, orientado hacia una construcción de conocimiento. En este enfoque cualitativo destaca los trabajos de Vasilachis (2006) con su texto *Estrategias de investigación cualitativa* donde señala algunos rasgos esenciales en el que la investigadora se orienta desde una perspectiva social de construcción de conocimiento, buscando los elementos teóricos en relación con las narrativas en el contexto escolar. Dicho esquema investigativo se presenta en varias fases que dan una trazabilidad dentro del campo metodológico. Esta fase inicia con una planeación, definiendo la temática central de la investigación, formulando las preguntas vinculadas al tema, planteando a las estudiantes algunas acciones alrededor de crear el interés por la narración de sus propias experiencias. Luego se da una segunda fase denominada *acción*, contemplando las actividades conjuntas entre padres de familia y docentes implementando las acciones del proyecto durante tres meses. En la tercera fase, se hace un análisis interpretativo de los relatos recogiendo todos los productos creados por los estudiantes, generando una selección

y clasificación de narrativas completas y otras de distintas características. Finalmente, se realiza una interpretación de los relatos como resultado del proyecto de aula en el que se destacan los logros, los hallazgos y las proyecciones para abordar el pensamiento narrativo.

Si bien esta investigación está basada en hallar algunas características narrativas como acto creativo dentro de un proyecto de aula, su interés está alrededor del juego, junto a las posibles maneras de vincular el acto narrativo a él. El hallazgo central de esta investigación, está en el carácter de la narración como una propiedad del lenguaje, que está en constante modificación y reconstrucción por las realidades vividas por los estudiantes, encontrar algunos referentes teóricos de importancia que pueden dar mayores luces acerca de la narración y el juego con la palabra, que se aleja de algunas rigurosidades sintácticas o gramaticales dejándole mucho espacio a la acción narrativa dentro de una lógica racional y libre en su expresión. Igualmente, en su componente metodológico se reconoce el enfoque cualitativo abordado desde unas fases de desarrollo, que permiten una organización e interpretación de los datos encontrados en la investigación de una manera acertada.

Observando la investigación de *La infancia tiene la palabra. Narrativas infantiles en la escuela de niños Pío XII*. Desarrollada por (Henaó & Valencia, 2015) vemos que se centra en reconocer las percepciones y significaciones que le dan los infantes a la escuela, buscando la posibilidad de reconstruir los espacios educativos teniendo en cuenta las experiencias en el transcurso de su vida escolar. Esto a través de las narrativas como significaciones de construcción en niños de 6 a 9 años que es el objetivo de esta tesis de investigación. Busca visibilizar las voces de las nuevas generaciones, en el que las narrativas son el recurso con el que se devela lo que piensan los niños sobre la vida escolar en la básica primaria. Se toma una postura de la narrativa como un método de identificación, su pregunta central está en cómo a través de la narrativa los niños hacen una significación de los ambientes educativos.

Se hace posible destacar de este trabajo investigativo, la construcción teórica que hace sobre el concepto de la narrativa. Empieza por su carácter etimológico de origen latino articulando su

sinonimia: “la estructura y el conocimiento de las habilidades necesarias para construir una historia o relato”. Haciendo extensa esta idea, utiliza los aportes de McEwan & Egan (1998), quienes tienen una concepción interesante cuando nos traen a conocimiento que la narrativa es esencialmente humana, que la narrativa pone en evidencia a través del lenguaje, reflexiones sobre sí mismo y la cultura a la que se pertenece, a partir de lo cual se hace vital brindarles espacios a los niños para la narración. Nos dice que “en la narrativa debe haber siempre un intérprete el cual debe situarse en el lugar del narrador para poder comprender lo que éste expresa” coincidiendo con lo que plantea Santamaría (2007): quien nos dice que es el relato la mejor manera de acceder al mundo de los niños y también como el camino a indagar alrededor de los conceptos que tienen de ellos mismos y de su entorno ya que ellos tienen la naturalidad de contar y narrar voluntariamente.

Las narrativas son un instrumento de gran valor porque transforman, porque solo comunicando ideas, vivencias, pensamientos, sentimientos, etc. es que el otro puede comprender el mundo y las realidades propias del que narra. De allí surge el interés por utilizar un enfoque biográfico-narrativo, que es una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar. Una cita muy interesante traída desde los aportes de (García, Lubian, Moreno, s/f)

Como se mencionaba ya con un poco de antelación el enfoque que demarca su metodología está en una naturaleza cualitativa ya que ésta le permite varios aspectos en la descripción, el análisis y evaluación de los datos de manera articulada. (Luke; André, 1986). Es así que nos comenta que las diversas maneras de narrar del niño, de narrar su vida o aspectos transicionales y esenciales de ella, constituye la manera en la que éste ve el mundo, haciendo una reconstrucción del mismo y ofreciendo una manera de ver global y holística.

Podemos comprender según esta perspectiva entonces que el niño que relata hace una apropiación del lenguaje y a través de esa apropiación es que va afianzando su realidad con aquello que razona en el lenguaje.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Tal vez uno de los aspectos ausentes en la tesis es el carácter connotativo o poético de las narraciones de los niños, como propias maneras de narrar la identidad y que le imprimen un *tono estético* al acto de la utilización y uso del lenguaje. Sin embargo, no se puede contemplar como una necesidad de primer orden los hallazgos cohesivos y figurativos de la palabra del niño, quizá la tesis ahonda en aspectos de ponderación en la narrativa infantil. No está demás rescatar los elementos poéticos de la palabra para reconocer un poco sus metáforas, sus formas de juego con el lenguaje y las posibilidades combinatorias en el juego de la palabra, el deseo comunicativo y la apreciación de quien escucha.

Considero que este hallazgo sobre (Henao & Valencia, 2015) aporta a las dos tendencias que me surgieron para hilar mi investigación. Así que, separar este texto investigativo entre las dos tendencias resultaría irrespetuoso con la lectura, Por lo cual me permito hacer una intervención en este momento sobre algunos aspectos del maestro. Es preciso hacer una extensión de ésta en cuanto hace referencia en algunos aportes sobre la consideración por el oficio de ser maestro.

Vale la pena destacar la categoría de *maestro en* esta indagación, además de algunas apreciaciones que tienen los niños sobre *ellos*. En primer lugar, aparece que el maestro debe desarrollar en el individuo las fuerzas y las comprensiones sociales de su tiempo, hacerlo participe en las tomas de decisiones en cualquier aspecto de la vida diaria, es el maestro quien se convierte en el facilitador, guía, acompañante, confrontador, que ayuda a aprender. En segundo lugar, devela algunas concepciones que tienen los niños de su maestro, empezando con una generalidad en la que ven al maestro como una figura autoritaria.

“De igual modo, el maestro cumple un papel fundamental en las diferentes experiencias y vivencias que los estudiantes adquieren en la escuela y por consiguiente debe darse a la tarea de conocer las necesidades de cada individuo, para tener un mayor acercamiento a todo lo que carecen, además no solo deben tener como función transmitir conocimientos sino también actuar sobre las problemáticas que allí se presenten, teniendo como objetivo no solo conocer sino

también comprender lo que está sucediendo y el porqué, ya que los niños pueden identificar a su maestro como un amigo que les ayuda a aprender y les enseña cosas nuevas para la vida” (Henaó & Valencia, 2015)

En tres aspectos, los niños resaltan características positivas de sus maestros. Es aquí donde los niños manifiestan esa sensibilidad por detectar los temperamentos de sus maestros identificando sus maneras de relación hacia ellos.

Por otra parte, la investigación denominada *Voces y saberes de los niños y niñas frente al conflicto* realizada por (Sarmiento, 2019) quien nos muestra un acercamiento a las narrativas infantiles enfocado hacia las propias voces de los niños y sus saberes, lo que busca esencialmente es visibilizar las comprensiones que tienen los niños frente al conflicto armado y la violencia. El carácter esencial de esta investigación parte de las comprensiones que tienen los niños a partir de sus propias experiencias. Pero realmente lo que llama la atención es el tema de la investigación, aquel del conflicto y la violencia que pone a nuestro país en un escenario avieso e inteligente al servicio de la violencia, lo que nos ha llevado a vivir situaciones inimaginables. Es en este escenario de violencia, donde la investigadora busca destacar la posibilidad de resistencia y solución por medio de las voces de los niños, reconociendo que en ellos están las comprensiones de este fenómeno social, así como la posibilidad que desde sus voces también se pueda valorar la construcción de una cultura de paz, como una manera de gestión y parte de la solución en la conflictividad.

Al revisar las posturas teóricas de las que se vale para la investigación, se destaca el interés por relacionar las principales categorías como modelos de la postura frente al tema del conflicto. Estas categorías son Infancias, Pensamiento y Lenguaje, Relatos, Conflicto, Paz y Cultura. Nos interesa aquí los aportes sobre los relatos, la cultura, el lenguaje y por ende la Infancia. En el desarrollo de esta última categoría –Infancia- reconoce los aportes de Quiceno (2016) al abordar la representación social de la infancia como un pensamiento que tiene una trayectoria histórica y que tienen que ver con manera en que la sociedad le da un lugar al niño. Así mismo, están los

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

aportes de Ariés (1987) trayéndonos el concepto que de la infancia se da en la Edad Moderna en la que se evidenciaba de manera tajante un posicionamiento opresivo en las libertades del menor.

En efecto, vemos con interés el abordaje que hizo de la categoría *Narrativas y Relatos Infantiles* que es donde se centra nuestro interés por la consulta de la investigación. Para esta categoría toma las ideas de Labov (1972) y nos introduce la idea, que al entrar al campo del relato se ponen de manifiesto las estructuras narrativas que se orientan al discurso específico de quien relata, entrando en un discurso observacional. En otros aspectos de la narrativa infantil, nos habla de la *heterogeneidad*, en donde los niños con su expresión dan cuenta del mundo que viven y las interpretaciones que hacen de él, así como la descripción de acontecimientos pasados que no solo son válidos desde allí, sino que también se instala en el deseo de transmitir un saber, una experiencia del mundo bajo una cierta representación.

La investigadora destaca la importancia que adquiere la investigación cualitativa ya que en ella se buscan las comprensiones de los fenómenos de una realidad social por un método inductivo ofreciendo datos descriptivos a partir del lenguaje.

En relación con *Expresiones de los niños y niñas acerca del rol de género a través de sus narrativas* (Serrano, 2018) nos lleva hacia maneras de observar, indagar y analizar las expresiones de los niños enfocado en los propios roles que desempeñan según su género que lo que busca es halar los preconceptos que se han estado adquiriendo procedentes del núcleo familiar. Toma una postura en que los niños y las niñas argumentan su lenguaje a partir de la interacción con su medio donde principalmente quienes influyen en ello son las familias, la escuela y los medios de comunicación. Nos ofrece un elemento interesante en realizar un recorrido histórico en relación a cómo se abordaba el sentido de la educación teniendo en cuenta los roles que se han estado desempeñando desde cada género. Considero la relevancia en que traza esta línea histórica situándose en los aspectos más sustanciales que durante las distintas épocas le dieron un lugar al niño en la educación.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Así pues, toma una perspectiva teórica en la que especifica elementos fundamentales de la investigación como la infancia, las narrativas y el rol de género. Cabe destacar de sus hallazgos en relación con la infancia abordada desde la subjetividad al mencionar sobre cómo esta se refiere a que los niños y las niñas no son solo sujetos sociales sino que de manera subjetiva se van transformando en la medida en que la sociedad misma lo va haciendo históricamente. En esta medida, se hace necesario el análisis de aquellas instituciones que influyen fuertemente en la construcción de dichas subjetividades que son las familias y la escuela ateniendo a que estas igualmente tienen transformaciones que a lo largo de la historia se han trastocado con la interacción de los medios digitales. Palladino (2009) citado por el investigador, es quien nos explica sobre la estructuración de la subjetividad infantil durante la etapa de la primera infancia, Para ello se basa en tres aspectos en que lo educacional, el aprendizaje y la cultura en correspondencia con los lazos humanos son quienes dan como resultado el origen de la subjetividad. Es por eso que cuando se habla de familia y escuela, se da por establecido que estos espacios son los que los niños pasan la mayor parte del tiempo y los adultos que permanecen en estos espacios son el modelo y la influencia que van forjando el comportamiento infantil ya que estas igualmente están mediadas por el apego y el afecto.

En cuanto al lenguaje y la comunicación a través de la narración nos trae una definición concreta y básica: “el lenguaje es el medio por el cual los seres humanos se logran comunicar empleando un sistema de símbolos de un uso común entre individuos, Serrano (2018). Para continuar con esta idea toma los estudios del lingüista Cabrejo (2007) quien nos ofrece un panorama sobre los procesos psíquicos del ser humano en una etapa que va desde los cero meses, incluso antes del nacimiento hasta los 18 meses de edad en que se construyen las formas del lenguaje y sus sentidos, pasando por unas fases sobre los sistemas comunicativos presentes en el lenguaje tales como la comunicación frente a frente, el balbuceo, la mirada conjunta y posteriormente la pragmática del lenguaje.

Luego encontramos el trabajo denominado *Sujeto, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela* (Montejo & Quiroga, 2017) Los autores dicen que su interés está en preguntarse por la relación que construyen los niños como sujetos, partiendo de un discurso docente que está mediado desde un contexto de la memoria histórica, esto viendo en la narrativa un espacio que construya y haga parte de esa memoria histórica. Para ellos tiene como punto de partida fijarse en el niño como primer actor y pensarlo como un sujeto en los contextos escolares y que su participación puede ser parte de los cambios sociales. Vemos que los argumentos de los que se vale en el ejercicio para una construcción de la memoria histórica, vienen a originarse en el uso del lenguaje como la manera en que se evidencia cómo se recuerda, es por esto que llega a determinar las narrativas infantiles como la ruta más esencial para construir y permanecer en la memoria aquello que se le da importancia en el la narrativa.

Como nos ocupamos lo más relevante para el objeto investigativo se hace necesario relevancia y de manera cuidadosa la *infancia* para no perderle de vista ya que igualmente es parte complementaria.

Así es que podemos mencionar que el sujeto, el niños como sujeto parte de como singularidad desde su experiencia como habitante del planeta. Corea y Lewkowic (2004) traídos por los investigadores nos proponen que el concepto de infancia no es una determinación de lo real, es decir que, las niñas y los niños están excluidos del pensamiento en tanto conocimiento, y solo han sido incluidos como portadores de madurez posterior, lo cual hace que su pensamiento no sea considerado relevante. Pero fijando la mirada en las narrativas infantiles nos afirma que la posibilidad del lenguaje e precisamente el reconocimiento reciproco de la psiquis porque es allí donde el sujeto se manifiesta, marcándose como una experiencia para ser reconocido por el otro. Es así como nos afirma que el lenguaje es entonces, un juego de espacios simbólicos donde se postula la propia existencia, es la construcción de la alteridad interna (Cabrejo, 2007).

La multiplicidad en la narrativa es lo que permite el reconocimiento de la existencia del niño en el otro, es la posibilidad que tiene de verse a sí mismo a través del intercambio de significados

con el otro dado por el lenguaje, es el lenguaje el medio del intercambio intersubjetivo, por el que se da el aprendizaje de la palabra y la construcción de las realidades por parte del niño.

Hacia un Reconocimiento del Oficio del Maestro

La investigación *Sobre la infancia y la relación pedagógica estudiante- maestro en el colegio Arborizadora baja* por (Cofles, 2017) pone de manifiesto la relación pedagógica que se da entre el maestro y el estudiante, atravesada por formas específicas del saber en la que se marcan las formas de la institucionalidad bajo su normatividad. La relación pedagógica es el tema del que se ocupa esta investigación ya que a partir de ella se descubre las características de la relación entre el estudiante y el maestro de manera intergeneracional, donde se pueden vislumbrar aquellos factores que marcan estas relaciones, al verse transversalizadas por las relaciones de autoridad que se ejercen por parte del maestro, cuando su objeto de poder es el conocimiento, esta relación sigue mediada no solo por la diferencia de edad, sino por esas distintas experiencias de vida y de responsabilidad que son las que acompañan el ingreso de los nuevos, de los recién llegados –los niños- a la cultura que les antecede (Arent, 1996). En esta relación pedagógica la investigadora nos pone sobre aviso, que esta experiencia de vida aunada a una realización de autoridad que está definida en el saber de la experiencia, una autoridad por la experiencia que da el saber, en este caso es saber del docente. Pero que más allá de esto, no justifica ningún elemento de autoritarismo o violencia, aunque en otros tiempo fueran parte de la relación pedagógica porque hoy en día estas prácticas, bastantes recurrentes aun en la escuela son cuestionadas, por la aparición de discursos académicos que desde perspectivas psicológicas y teóricas argumentan y proponen otros métodos de enseñanza, señalando una disminución de los esquemas tradicionales de la enseñanza, así como la construcción de relaciones más horizontales entre el estudiante y el maestro. Este enfoque se da desde la perspectiva de derechos de los niños y desde las políticas públicas de la educación. Esta investigación nos ofrece aportes interesantes apoyada en el referente conceptual de (Castro, Noguera, & Martínez,

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

1999) sobre la construcción histórica del maestro, con la aparición de la *escuela moderna* que hasta el siglo XVIII en el momento de su aparición, la enseñanza del menor estuvo bajo el dominio eclesiástico siendo esta nueva característica de escuela una transición del nuevo modelo de un actor social que simbolizara este rasgo de encuentro y relación en el que pasa del dominio eclesiástico a ser objeto de supervisión de la monarquía. Esta nueva supervisión se dio a través de la creación de las instituciones escolares, y en el desarrollo de este proceso emergió la figura del maestro de escuela, un personaje social que no se encontraba vinculado a la iglesia y que empezaba a generar una relación distinta de carácter formativo, con la aparición de la lectura, la escritura así como las operaciones aritméticas, los valores sociales y la guianza religiosa. Es este nuevo actor social para la época el que genera otras maneras de relación con los niños y las familias, entablando nuevas dinámicas en la configuración social, mediada sobre todo por la institución escolar (Castro, Noguera, & Martínez, 1999).

Este momento histórico que nos presenta la investigadora la hace con el objeto de instaurar el origen de la institución escolar que nace en medio de tensiones y oposiciones, que a largo plazo generó un sentido que muchos historiadores denominaron “alianza entre familia- escuela”, lo que permite la emergencia del nuevo especialista: el maestro (Nadorowsky, 2007). Dentro de esta relación de alianza que se construye con el maestro y la familia emergen algunas características que determinan la relación pedagógica, como los son el vínculo y el apego, como las maneras visibles en la relación establecida en el espacio escolar que ponen al niño en calidad de estudiante y al adulto en calidad de maestro. Se trata de adquirir y desarrollar una serie de habilidades y de comportamientos que van más allá de acciones que solo se consideran académicas, son precisamente estas facetas de relación entre el adulto y niño las que se describen como la relación pedagógica.

Aunque esta investigación aborda distintas disciplinas en las diversas características y comprensiones en la relación pedagógica como la psicología, la sociología, la pedagogía etc. Nos interesa sobre todo el campo pedagógico ya que lo que se pretende es ahondar en las precisiones

del sentido de ser maestro bajo una perspectiva de interacción con los estudiantes. Cabe mencionar que la relación pedagógica entre el maestro y el estudiante se da según estas investigaciones, en requerimientos procedimentales de la acreditación escolar entendida esta como la manera de “medir” el desempeño de los estudiantes de manera constante, a través de la instrumentalización como lo son las calificaciones, las promociones del grado y los valores numéricos, que tradicionalmente van de uno a diez, o de uno a cinco, con estos valores se mide el aprendizaje de los estudiantes. Esta relación pedagógica se basa entonces en la capacidad del estudiante por resolver de manera satisfactoria todas las pruebas a las que se la somete, para lograr el aprendizaje.

Con respecto a *El pensamiento del profesor: concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica* (Alvarez, 2010), su objetivo de esta investigación se basa en descubrir algunas concepciones implícitas que giran alrededor de la enseñanza, las formas de aprendizaje y las formas de relación que tienen los maestros en las instituciones educativas. Nos ofrece un elemento interesante porque lo que busca específicamente es explorar las ideas generales que tienen los maestros con los conceptos de aprendizaje y enseñanza y la interacción comunicativa además de encontrar estrategias que posibilite a los maestros una reflexión permanente de las prácticas en el aula y todas las dinámicas de relación que se generan en ella. Hay un desarrollo del estudio del pensamiento del profesor orientado a las comprensiones de las prácticas educativas bajo la perspectiva de sus creencias y aprendizaje que nos sitúa desde un enfoque cognitivo que se basa en el pensamiento del profesor, aquel que toma decisiones enfrentándose a un ambiente complejo adoptando una postura.

Se halla elementos acerca de las prácticas pedagógicas en relación a la teoría que adquiere el profesor estableciendo que entre estas dos no hay coherencia así como la instauración de prácticas tradicionales, también hace referencia a las reformas educativas que se han vuelto

exigentes con el profesor esperando que de él se originen procesos aún más elaborados e idealizados.

Analizando los elementos de los que se vale esta investigación como referentes para la construcción del estado del arte, el investigador nos demuestra que sus investigaciones realizadas coinciden en afirmar que las concepciones y creencias que tienen los maestros de la escuela y la enseñanza, es lo que determina sus prácticas educativa y sus maneras de enseñar. Además nos dice que es en este aspecto donde surge la disyuntiva entre la coherencia de las creencias que se tienen sobre las maneras de aprender y enseñar frente a la práctica educativa donde nos manifiesta que los maestros ignoran esa misa disyuntiva en la permanecen generando así la persistencia que se mantiene entre ellos ante formas tradicionales de enseñanza. Otros aspectos relevantes de su investigación denotan que existen transformaciones conceptuales de los maestros que están enmarcadas en el discurso en el que no se logra un alcance dentro de la acción y la práctica.

Es así que nos conlleva a una respectiva teoría en las que se reflejan varios rasgos que caracterizan al maestro en las concepciones implícitas de la enseñanza, uno de ellas concretamente habla del pensamiento y el conocimiento del maestro presentándolo en una línea de fundamentos teóricos e investigativos. Desde la psicología cognitiva en particular, se inscribe en desarrollar categorías de análisis, interpretaciones o descripciones sobre esos constructos y procesos que orienta la conducta del maestro y por los cuales asume su interacción pedagógica con el estudiante de manera que las teorías psicológicas del aprendizaje y de la enseñanza se fijan tanto en el pensamiento como en la acción estableciendo que las transformaciones de las prácticas docentes no se hacen posibles en la medida en que tampoco se modifiquen las concepciones de la naturaleza del conocimiento, sobre el aprendizaje y a enseñanza.

Es aquí donde establece necesariamente en su investigación la categoría de *El pensamiento del profesor* donde quiere explicar objetivamente cuáles son esos procesos estructurales o constructos que guían la conducta del maestro. En efecto, quiero resaltar este elemento, o

hallazgo de la mencionada investigación, ya que parte de los roles y dinámicas que reflejan las prácticas educativas de los docentes tiene que ver con la forma en que evidentemente éste aborda el espacio de aprendizaje y le imprime un carácter propio en donde se anteponen ritmos y conductas de interacción en el aula que podría medirse posiblemente en el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo al situarse en los fundamentos y el desarrollo en esta línea de investigación, toma vuelo hacia una revisión teórica que se sustenta en los análisis de algunos en particular que por un buen tiempo se dedicaron a hallar estos elementos de conducta por medio de las producciones y trabajos realizados que son los que inicialmente ocasionan estos cuestionamientos. En estos se cuenta a Clark y Peterson (1990); y Jackson (1968). Dentro de estos resultados el investigador nos menciona lo más relevante los aportes del autor en mención quien es uno de los que mayormente intenta describir los procesos mentales que guían la conducta del maestro y quien destaca orden conceptual donde menciona una fase *pre-activa* y una fase *interactiva* que lo que quiere significar con esto es aquello que hace el profesor con el aula vacía –lo pre-activa- y aquello que hace el maestro cuando está frente a sus estudiantes –lo interactiva-. En los señalamientos que nos trae el investigador acerca de Clark y Peterson (1990) éste nos demuestra que en una conferencia nacional de estudios de la enseñanza, se presentó un informe realizado en junio de 1974 que con el propósito de comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano se evidenciaba que evidenciaron que “lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan y, para poder comprender, predecir e influir en sus acciones, se deben estudiar los procesos psicológicos a través de los cuales perciben, definen y toman decisiones sobre sus actuaciones profesionales” Clark y Peterson (1990).

Dado que se continúa en los esfuerzos por ahondar en el pensamiento del profesor, el investigador nos conlleva a tres categorías principales que se organizaron en: la planificación docente, pensamientos y decisiones interactivos de los docentes y las teorías y creencias que

poseen en donde lo que se pretende básicamente es abordar la representación de los procesos mentales que mantiene los maestros antes, durante y después de la interacción en el aula.

Por lo que se refiere a las *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, *Una interpretación constructivista 2º edición* elaborado por (Barriga & Rojas, 2002), el documento nos menciona que desde los diversos campos disciplinarios como la educación, la arquitectura, la medicina, la historia la odontología etcétera, muchos de los maestros se inclina a estas disciplinas tanto por vocación personal como por encontrar opciones laborales que en algún momento se representa. Sin embargo, nos dice que no siempre tienen una formación para estas disciplinas realmente, no han sido “enseñados a enseñar” y en muchos casos lo que sucede es que para enfrentar los desafíos que les deviene en donde reproducen las experiencias que vivieron como estudiantes; sus experiencias están basadas en la “capacitación” o “entrenamientos”, en la que meramente solo son lecturas o cursos de teorías educativas o técnicas de enseñanza, se cree que puede ser suficiente para mejorar las prácticas pedagógicas. En la función mediadora del docente y la interpretación educativa nos da un enfoque desde el rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje; la representación y pensamiento didáctico del profesor: su influencia en el aprendizaje y la formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo se forma una visión que inicialmente lo que busca es tratar de entablar unos diálogos entre aquellos que estás dentro de la rama educativa recogiendo las inquietudes, propuestas y sentires que se trata de vincular hacia unos tópicos de investigación que emergen de la psicología educativa con una orientación constructivista realizando una visión panorámica de estos aspectos mencionados:

La profesión docente enfrenta diversos retos y demandas, es un clamor social que la tarea del docente no se debe restringir a una mera transmisión de información y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o una disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De manera que

un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollare como personas. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002)

Es así que se comprende en este documento que una naturaleza interpersonal del aprendizaje como lo menciona, el estudiante no construye su conocimiento solo, es necesario la interacción con “otros” dándose en un tiempo y contexto cultural determinado. No obstante, en lo que refiere a esos “otros” que más sería la figura del maestro, su función no se puede resumir solamente a la trasmisión de conocimiento, es necesario una sucesión de factores que dan significados más explícitos y duraderos que se acumulan en su formación profesional. En sus estudios se apoyan de algunas teorías que dan una perspectiva en las que se pueden identificar alguna áreas generales de la competencia docente más precisa en el que el profesor apoya al alumno a construir conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como un actor crítico dentro en su entorno. Estas competencias se enfocan en varios aspectos: un conocimiento suficiente, profundo y pertinente; un despliegue de valores que fomenten el aprendizaje; dominio de su disciplina; control de estrategias de enseñanza y un conocimiento personal y práctico. Así mismo, sigue una línea similar cuanto igualmente afirma que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben generar un conocimiento didáctico o saber integrador. Es así que se plantean a pregunta *¿Qué conocimientos debe tener los profesores y qué deben hacer?* A lo cual se dan la siguiente respuesta: un maestro debe conocer la materia que ha de enseñar; conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo; adquirir conocimientos sobre aprendizaje de las ciencias; hacer una crítica fundamental de las enseñanzas habituales; saber preparar actividades; saber dirigir una actividad a los alumnos; saber evaluar y utilizar la innovación y la investigación en el campo disciplinario. A esto último, y pensando en los motivos de esta investigación, acudo a mi punto de vista para decir que en los escenarios donde transcurre muchas de las cotidianidades de los ambientes de aprendizaje, están separados los deseos de muchos maestros, (no todos) de la innovación, y más aún, la aplicabilidad investigativa por trascender los dinamismos que tradicionalmente permanecen en

algunas prácticas de la educación y sobre todo en lo que refiere a la educación inicial. Esto se evidencia por las mismas maneras que denotan la interacción del maestro dentro del aula, a saber que aunque el maestro está permeado por la híper información que ahora la tecnología le sirve, éstas suavizan y en otros aspectos más idílicos romantizan la enseñanza, muchas de las realidades educativas las evidencian los estudiantes y en ese caso los niños de la educación inicial. Son ellos, los *marginados*, quienes le reflejan al maestro sus realidades reclamándole la contemporaneidad de la educación.

Por lo que se refiere a (Hernández, 2005) en el artículo *Para ejercer el oficio del maestro*, nos habla del maestro como una figura central de la sociedad quien es el que permite las nuevas generaciones tengan aun apropiación por la herencia simbólica de la que se ha acrecentado la humanidad. Además de esta generalidad, introduce el quehacer del maestro como una tarea en sí que debe estar en diálogo constante entre los mismos maestros atendiendo a su entorno social. Se hace interesante cuando al hablar de maestro hace la bisagra con la escuela que en su calidad de estar abierta a los contextos inevitables que la permean y ponen al maestro a replantearse su oficio tanto de manera *proactiva* como *interactiva*, Clarck y Peterson (1990). Es aquí donde nos señala el autor que el maestro debe preguntarse entonces por el sentido de lo que hace para tener una claridad con sí mismo y con sus estudiantes y porque de su relevancia en la sociedad. Aquí nos muestra una faceta cuando da un carácter territorial a la figura del maestro al decir que su tarea es distinta según el territorio en que se encuentre y más aún en los contextos sociales y geográficos tan contradictorios como lo es nuestro país. No obstante, nos indica ya su sentido en la enseñanza de la época del *trivium* y el *cuadrivium* donde ya la enseñanza (palabra inherente a la figura del maestro) está centrada en el lenguaje. Es aquí donde adquiere mayor interés este hallazgo, pues nos dice que “lo primero que enseña un maestro es el lenguaje que permite apropiar la herencia simbólica, mediante la cual las personas pueden construir su identidad y su autonomía, expresarse y comunicarse con otros, elegir o

imaginar futuros. Es decir: construir sujetos, somos seres que habitamos en el lenguaje y que garantizamos nuestra continuidad a través de él. (Hernández, 2005).

REFERENTES CONCEPTUALES

Indefectiblemente, los aportes a la investigación deben estar sujetas a unas posturas teóricas, como base para el análisis interpretativo. Para lograr un acercamiento considerable al objeto de estudio: los niños como sujetos que enuncian y sus voces acerca del maestro, se hace necesario revisar cuatro categorías que holísticamente dirigen su sentido hacia una construcción sociocultural en la que los niños toman protagonismo.

Estas categorías parten de ver inicialmente la *infancia* como el concepto central, esta da las bases para que desde allí se reafirmen demás formas de construirla o complementarla mencionando algunos aspectos centrales que ayudan definirla. La *cultura* viene a ser un determinante que le da un contexto, la enmarca también dentro de una temporalidad y una selección particular de los rasgos que se instalan desde la identidad propia de esa infancia a la que refiere. Al mismo tiempo, la *narrativa* se convierte en una de las categorías que toman una importante relevancia cuando en ella sucede los movimientos de producción de sentido oral que ordenan los acontecimientos de la vida concretizando el lenguaje e identificando el *ser* y su *hacer*.

Es en este hacer donde pongo el protagonismo de los maestros y su oficio y en el que la infancia pensada desde un contexto cultural particular busca en la narrativa infantil eso que se entiende y que puede ser el oficio del profesor.

Cultura

...nuestra llamada cultura llevaría gran parte de la culpa por la miseria que sufrimos, y podríamos ser mucho más felices si la abandonásemos para retornar a condiciones de vida más primitivas

Sigmund Freud

Parece ser que la cultura es un término que puede ofrecer un referente para encontrar algunas claridades e interpretaciones sobre la conducta humana, sobre sus diversidades y funcionalidades, la cultura viene a definir el sentido que el humano le da al mundo, su desenvolvimiento, sus interacciones y formas de ser.

Pero al empezar a traer elementos teorizantes sobre la cultura (teoría que va a desnaturalizar el mismo autor a continuación para definirla), uno de los primeros referentes que debemos advertir como un dogmático del tema es Geertz (1973). Para él, teorizar sobre la cultura resulta fácilmente ubicable en algunas introducciones generales de la antropología, Geertz se atreve a recoger con una claridad acertada lo postulado en la obra *Mirror for Man* de Clyde Kluckhohn, libro que él mismo p (Certeau, 1980) pone como argumento en su texto *la interpretación de las culturas* en el que dilucida sobre el concepto de *cultura* sintetizando los hallazgos de Kluckhohn quien de manera ingeniosa define la cultura como: "el modo total de vida de un pueblo"; "el legado social que el individuo adquiere de su grupo"; "una manera de pensar, sentir y creer"; "una abstracción de la conducta"; "un depósito de saber almacenado"; "conducta aprendida"; "un mecanismo de regulación normativo de la conducta" o "una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres" a lo que Geertz vio como una mejora en el sentido de un argumento susceptible de la cultura para ser definido. Ya después Moro trajo una visión desde la antropología igualmente donde define la cultura como una producción de sentido que habita en ciertas interacciones, mensajes, códigos donde se extiende toda una complejidad en la relaciones proponiendo que cualquier sistema que pueda denominarse como *cultura* viene constituido por un lenguaje, por un sistema de parentesco que se activa dentro de un conjunto de técnicas o maneras de hacer que desenvuelven en lo cotidiano. (1994)

El concepto de cultura que viene a proponer Geertz procuran demostrar que ésta deviene esencialmente de un concepto *semiótico*, es decir: un sistema de concepciones de formas simbólicas por las cuales el humano se comunica de manera social, desarrollando y perpetuando su conocimiento dentro de sus mismas actividades cotidianas.

[Geertz] Creyendo al igual que Max Weber en que el humano es un animal inserto en tramas de significación que él mismo se encarga de construir, considera que la cultura es una especie de urdimbre en el que ésta ha de ser una *ciencia interpretativa* en busca de significaciones ya que con suma claridad arguye que la función de la cultura es dotar de sentido al mundo para hacerlo comprensible. Como resultado, lo que busca [Geertz] es *la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie*. (Geertz, 1973)

Claramente para Geertz *ha* de ser una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones, *interpretando expresiones sociales que son enigmáticas* considerándolo la forma más adecuada para discurrir en *ella*; esta viene a determinarse en una “descripción densa” la cual es objeto de la misma. Visto que la interpretación tiene que ver con una manera detalla de “observación”, estas manifestaciones culturales han ser miradas parte por parte, *Una jerarquía estratificada de estructuras significativas en las que se producen, se perciben y se interpretan las distinciones simbólicas*. Pero dentro del gran legado cultural las descripciones solo llegan a ser interpretaciones de otras interpretaciones. Aunque estas descripciones no determinen el sentido de una cultura en específico, la descripción misma no es un hecho cultural ya que la misma cultura es permanente y existente. Pero la búsqueda interpretativa queda oscurecida porque gran parte de la información que se busca, o la comprensión de un suceso en particular queda como información de fondo antes que la cosa misma sea examinada. (Geertz, 1973)

Sin embargo, otro de los rasgos característicos de estas interpretaciones es que se dan en un flujo de *discurso social* en el que se recoge lo que resulte válido para la misma interpretación. También tiene un carácter *microscópico* que aborda las interpretaciones más pequeñas para realiza generalidades haciendo amplios análisis abstractos partiendo de conocimiento abundantes que tiene cuestiones extraordinariamente pequeñas. Se considera entonces que el objetivo en estas interpretaciones es conocer el comportamiento social de una comunidad en específico, sus símbolos que dan detalle de todas sus intenciones significativas y descubrir las configuraciones superficiales lo mejor que se pueda.

Es así que, la finalidad de la antropología, que se define en gran parte por el hacer etnográfico, es ampliar el universo del discurso humano, la instrucción, el conocimiento y el descubrimiento que define la conducta y el comportamiento moral.

Es bastante lo que podemos asimilar con Geertz sobre la cultura que con sumo interés puede inculcar en la *naturaleza humana* cuando esta adquiere un carácter convencional y variable desnaturalizando precisamente la condición humana universal y constante. Al mismo tiempo, se puede seguir argumentando la cultura también desde una serie de “mecanismos de control” al entrever que si la conducta del humano no estuviera dirigida por una serie *dispositivos simbólicos* dentro de estructuras culturales variables éste sería intratable.

Dada la intención aquí que es orientar estas búsquedas de las significaciones culturales hacia un ámbito más localizado y en específico tratando con la comunidad de los que vienen recientes al mundo: lo niños y las niñas. En efecto, sobre estas comprensiones culturales que queremos destacar de Geertz es que se pretende instalar dentro del escenario que protagoniza la primera infancia reconociéndola desde su quehacer y manifestación sociocultural. Dicho esto es que se retoma el sentido de *interpretación* ya que se considera importante relacionarla con las significaciones culturales de los niños por medio de sus relatos y por ende el sentido que le dan a la vida y al mundo desde allí.

Así mismo, resulta muy interesante darle un giro a esta idea central que venimos explicando con Geertz de que la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en búsqueda de sentido, de expresiones sociales simbólicas. Miremos que pasa cuando estas interpretaciones se escapan de las secuencias dominantes que impone la cultura, aquella por la que el humano queda inmerso ante la imperiosa necesidad de sumir o “sumirse” en ella como una exigencia que le reclama por su existencia. Es así que el humano se desguinda tomando otras alternativas *ordinarias* que vienen siendo una forma relevante de vivir en la cultura permitiéndose salir de esa organización social que le quiere dominar.

Es sobre este tema que Michel de Certeau (1980) nos advirtió en lo que el llamo *la invención de lo cotidiano*, Esto tiene que ver determinantemente con el lugar que ocupamos en el mundo y los roles que desempeñamos en él, las formas del consumo y las diversas maneras no reconocidas del hacer de las personas de a pie que van reinventando lo cotidiano. Nos hace referencia a que ante las existentes relaciones de poder que buscan estrategias de imposición como la disciplina, la organización, la división, el trabajo y la homogenización de los espacios, elementos que bien pueden ser exigencias de la cultura, éstas se tienen que enfrentar contra las tácticas que inventa ese “hombre ordinario” para salir de la organización social dominante; sus astucias, sus artimañas, su lenguaje, sus evasiones y concretamente la *metis*⁵ humana que se apropian de la cultura de manera distinta donde propone prácticas y acontecimientos capaces de transformar tanto los espacios como los sujetos.

Probablemente este aspecto no esté alejado de lo que plantea (Goffman, 1997) quien desde una perspectiva sociológica estudia la vida social, especialmente el tipo de vida social que está organizado dentro de límites físicos establecidos y como marco de referencia o como él lo llama, *instituciones totales*, que es aplicable a cualquier contexto, ya sea la familia, el espacio comercial o industrial. Para ello toma una perspectiva desde la representación de la actuación teatral ya que en ellos considera que “en el escenario, el actor se presenta, bajo la máscara de un personaje” de la misma manera que nosotros nos presentamos ante los otros en la realidad. En ambos casos, la actuación con otros es donde se constituye los papeles representados por dos actores básicamente: el personaje y el público o vale también decir, los otros. Comenta que “las actitudes, creencias y emociones «verdaderas» o «reales» del individuo pueden ser descubiertas

⁵ A mi entender y según interpreto del autor la *metis* es el conocimiento, la acumulación de las experiencias pasadas, está en relación al arte de la memoria y de la ocasión. Habla de un principio de ocasión, es decir, con el mínimo esfuerzo obtener los máximos efectos, esto es la regla que organiza el arte del hacer y la poética del decir. Lo que implica la mediación de un conocimiento, pero un conocimiento duradero, hecho de muchos elementos y de muchos momentos, de muchos elementos heterogéneos, inseparable desde el momento en que se adquiere, es algo que realmente no tiene lugar, está oculto, perdido en el tiempo, el conocimiento es pasado pero también un tiempo acumulado que se revela en un momento oportuno en que brilla la ocasión.

solo de manera indirecta, a través de sus confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria”.

Con base en ello, nos plantea dos tipos distintos de actividades significantes en la expresividad del individuo que son: la impresión que *da* y la expresión que *emana* de él. En cuanto al primero lo atribuye a una información verbal, aquello que dice simplemente y que transmite con la palabra, en cuanto a la otra, refiere una emanación de su persona, lo que transmite con sus gestos, sus actitudes y comportamientos, vale decir, una actitud sugestiva y más real.

Cuando el individuo se encuentra en la presencia de otros pretenderá por alguna razón dar una impresión que lo conlleven a mostrar alguna impresión que a él le interese transmitir, comprendiéndose que esta impresión dista de lo que realmente pudiera ser el individuo.

Goffman se ocupa de esta segunda característica sobre todo, ya que profundiza aún más su sentido al mencionar que estas actitudes del individuo, en calcular dicha impresión, obedecerían más a una exigencia que de alguna manera el público con el que está le requiere. Es así que se refiere al origen de la palabra *persona* atribuyéndole el significado real que es *máscara*.

“En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro «SÍ mismo» más verdadero, el yo que quisiéramos ser”.

(Goffman, 1997)

Esta máscara viene a ser una especie de segunda naturaleza que se integra a la personalidad y en la que por general viene dotada de expresiones que emplea el individuo durante su actuación y que Goffman denomina *fachada*, la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de modo general y prefijado. Esa dotación expresiva viene en primera instancia como el *medio* que incluye un decorado, un mobiliario y una serie de elementos de un trasfondo escénico que proporciona un ambiente para que fluyan las acciones humanas. Por tanto, ese

medio se traduce también hacia una fachada personal que se refieren a todos los elementos de la dotación.

Como parte de la fachada se puede incluir el cargo o rango que ocupan las personas en ciertos sectores sociales, la clase de vestimenta que usa, la edad, el sexo, las características faciales, su aspecto, el porte, las expresiones léxicas, faciales, gestos corporales entre otras semejantes. Toda en un juego de acciones que se entretajan y dan una lectura del individuo de manera versátil y hasta contradictoria, no siempre por ejemplo, la apariencia y los modos se compaginan mutuamente. Estas fachadas, hacen parte del constructo de los modos de interacción social. “cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre por lo general, que ya se ha asignado una fachada particular, estas suelen ser seleccionadas y no creadas”.

Infancia

En primera instancia, manifiesto que me desiguala de manera sustancial con aquellas concepciones que definen a los niños como seres incompletos que deben ser preparados, moldeados para en el futuro y así ser útiles a la sociedad, o como aquella frase de que los niños son las “personitas que van a brindar un mejor futuro en la sociedad”, frase que aún sigue deambulando por algunas estancias institucionales que los acogen, los asisten y que se encargan de involucrarlo a un sistema educativo. Así mismo, nos distanciamos de esa perspectiva que concibe a los niños como seres pasivos en formación sujetos a las normas y la disciplina, donde no se reconoce su participación y más bien sujeto a las consideraciones de lo que fija el adulto, quien en sus complejas formas de percibirlo, intenta normas y formas de control para su constitución y desarrollo.

A mi entender, estas formas de concebir a la infancia se deben posiblemente al desconocimiento que tiene el adulto, en cuanto a las destrezas y habilidades de los niños que en muchos contextos se disipa, ya que el sentido de la oportunidad para que los niños puedan demostrar sus capacidades queda relegado. Puede que estas concepciones también se den porque el adulto igualmente no es sensible a su lenguaje, no reconocen que en plena formación

de las palabras de los niños se descubre la filosofía, la poética, así como diversas formas genuinas y creativas a las que recurren para expresarse y nombrar lo que van encontrando en sus mundos, y es en esa nueva forma de nombrar que recrean lo instituido, para dar nacimiento a otros mundos posibles. Y en últimas, pueda que el adulto desconozca que la mejor manera de reconocer a los niños como seres activos que inciden en su propio desarrollo es aprendiendo a escucharlos y observarlos.

Con lo anterior, conviene subrayar el propósito sobre todo de no replicar estas concepciones alrededor de la infancia que hoy día en muchos espacios se sigue sosteniendo y se sigue creyendo. Bastante tienen los niños con las imposiciones culturales que los dirigen y controlan, que propenden por la regulación comportamental que instauro el sistema educativo.

Así pues, con esta claridad puesta de antemano que según mi punto de vista no sería la infancia ni serían los niños; más bien nos adentraremos por exponer otras nociones que considero sí poseen mayor vehemencia en cuanto a las concepciones de la infancia. Es decir, que las fuentes teóricas que se expondrán a continuación, pueden aportar sustancialmente hacia otras formas más convincentes de pensarse la infancia ya que se traen perspectivas tanto en los rasgos históricos inherentes a la cultura como al reconociendo mismo por develar quiénes son los niños y qué lugar se les ha permitido ocupar en la sociedad.

Traemos inicialmente a Quiceno (2007), quien considera la *infancia* como una experiencia que tiene un carácter histórico. El autor parte de hacer una diferencia entre las formas del pensamiento sobre la infancia y los niños, lo clásico y lo contemporáneo, reconstruyendo toda una línea histórica y diferenciando los términos de *infancia* y *niñez*.

Gran parte de su escrito lo dedica en hacer énfasis en el sentido de la infancia, abordándolo inicialmente como un concepto que viene del adulto, como aquel que piensa al niño, un pensamiento que se manifiesta desde una representación objetiva; se habla de infancia desde la ciencia, las leyes, el arte, los científicos, los filósofos, lo cultural etc. La infancia para Quiceno es todo aquello que se sostiene dentro el discurso. Para hablar de infancia, se remonta al siglo XV y

XVI para exponer una palabra clave: *infans*, que etimológicamente procede del latín compuesto por el prefijo *in-* (de negación) y la verbalización *fâns* (*decir*). Esto es, aquel que no puede hablar por sí mismo y necesita que otros los hagan por él, porque es incapaz de expresarse. Se puede concluir entonces que en perspectiva del autor la infancia es vista como una incapacidad, idea que se ha sostenido incluso desde las épocas del dominio monárquico hasta lo que hoy se ha considerado la sociedad moderna. Otro elemento por el cual traemos de primera mano a Quiceno es porque también nos da una mirada de la infancia, como una construcción discursiva desde el lenguaje, que tiene que ver con las sociedades en común sin pensar al niño como una realidad, más bien se le determina como una fantasía y una utopía:

“Lo que sabemos de la infancia no se debe en la forma en como el niño se revela, todo lo contrario, vemos los niños según como recreamos las ideas de infancia, y esas ideas de infancia dependen de las sociedades y culturas”.

Al mismo tiempo, el autor ofrece un panorama sobre los orígenes de la institucionalidad que se fue instaurando como formas de asistencialidad: Lo asilos, albergues, casas infantiles y sitios de acogida cuentan dentro de su primera clasificación para más luego mutar en otra forma más sofisticada como lo fueron los jardines infantiles y luego lo que se denominó como párvulos. Cada una de estas instituciones de acogida adquiriría sus propias dinámicas con los niños. En párvulos por ejemplo podemos ver el sentido de quietud, sometimiento, obediencia y docilidad (1837), siendo más relevante en este concepto la idea de la representación de la madre que no podía criar a sus niños. Para la época, párvulos era sinónimo de beneficencia, lugar de acogida y un espacio para niños pobres. El autor define esta clase de institucionalidad como “un espacio que impide que el niño sea reconocido y su cuerpo trabajado”.

Pongamos por caso el jardín de Froebel como la primera institución que rompe con el esquema asistencial, aunque no tan alejado de lo que también sería párvulos, se concibe como

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

un espacio adyacente a la escuela, un espacio de gran extensión donde el sentido del trabajo sigue presente, es decir, el niño es educado para el trabajo, en el jardín infantil ya no es la representación del niño pasivo la que prevalece, sino la de niños que trabajan.

Podemos definir en Quiceno que la infancia resulta de un esfuerzo por pensar de otro modo el niño que vemos y que en sus términos la infancia no tiene nada que ver con el niño real, ni con los niños que se gobiernan o se educan; *“la infancia es lo que se dice en lo que no se dice de los niños”*, es vista la infancia como acontecimiento histórico y puntual que se repite y que podemos pensar en su repetición.

Conviene que vayamos dirigiendo el concepto de infancia hacia un ambiente que habite en la pedagogía y la enseñanza debido en parte a que el protagonista principal en esta investigación es el maestro y su oficio, pero exclusivamente canalizado por lo que nos puedan contar los niños según sus conocimientos y experiencias propias. No obstante, cuando nos dirijamos a la categoría de maestro en el presente estudio, se intentará urdir de manera similar el carácter pedagógico que relaciona la figura del profesor con la de los niños y su escenario principal de acción que sería la escuela.

Es por ello que debemos reconocer la infancia como objeto de conocimiento y como un carácter conceptual. Pero lo que sucede también es que la construcción social de la infancia se ha visto como un hecho natural del progreso humano, usamos de manera común sin distinción bastantes términos que convergen hacia una sola idea, se habla indiscriminadamente de “niños”, “niñas”, “lo infantil” o “la niñez” y bajo esa idea ordinaria que al referirse estos términos se habla de “niños” generalmente. Hay que distinguir entre los niños y la infancia porque los niños han permanecido siempre como especie humana. Pero cuando se habla de la “niñez”, la “infancia” y otros términos genéricos lo que sucede es que se nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los adultos han establecido para asignar un lugar y función a los niños dentro de la sociedad (Rodríguez & Marannelli, 2007)

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Desde *la pedagogización de la infancia* Narodowsky (1994) nos advierte sobre la modernidad de la pedagogía, refiriéndose a que hoy en día existen dos concepciones que pueden ayudar a formarnos un criterio sobre lo que él denomina pedagogía moderna: El primero, es que la infancia es discriminada, ya que se crea una relación de asimetría en la que el niño es pensado como un ser sin autonomía ni buen juicio de decisión, como los adultos. En sus palabras los define como cuerpos débiles, ingenuos y manipulables. Por otra parte, nos dice que los niños son objeto constante de estudio y análisis, hay un cierto control o direccionamiento, ya que desde un sentido social son extraídos de sus núcleos familiares, ya sea por motivos de carencia o por ocupaciones distintas de la familia que impiden una educación al interior del hogar, para ser contenidos en instituciones en donde justamente se pueden superar esas carencias. Esto es, las instituciones acogen los niños para suplir las carencias familiares y garantizar una educación apropiada.

Esta perspectiva que nos presenta Narodowsky, nos permite comprender cómo el sentido moderno de la pedagogía determina concepciones discriminatorias entre las relaciones de los adultos y los niños, en este caso vale decir, dentro del ámbito institucional educativo docentes y niños, lo cual no está lejos de los contextos de la realidad en la población a la que se dirige la presente investigación. Por lo general, se ve como las acciones pedagógicas docentes van más hacia una inmersión de experiencias y acontecimientos muy dirigidos a los niños, se trata de prácticas que se orientan a un cumplimiento estandarizado de la formación escolar, en los que muchas veces la participación de los niños se da desde las objetividades de los docentes y no se tiene en cuenta las voces de los niños y menos sus opiniones sobre sus propias formas de verse en el colegio, ya que las mismas dinámicas conceptuales de la infancia en estos colegios, se siguen sosteniendo bajo los preceptos que nos anuncia Narodowsky dentro de esa pedagogías moderna.

Por otra parte, hemos considerado valiosos los aportes de (Larrosa, *Pedagogía Profana*, 2000) debido a que nos habla de lo que comúnmente entendemos por *infancia* cuando pone de

manifiesto de manera clara y sencilla, que alrededor de ella se han dado muchas cosas por establecido, que hablar y pensar la infancia es algo que ya pertenece a nuestros saberes y a nuestras prácticas, es algo que podemos intervenir, desde ella se han dado diversos objetos de estudio. Algunos modelos paradigmáticos destacados por el autor pueden dar cuenta de ello: En la psicología por ejemplo, se dan comprensiones sobre las emociones, los deseos, los miedos, etc. Si se mira la infancia desde la sociología, se abre un campo de análisis alrededor de la violencia, el desamparo, sus condiciones sociales, económicas y demás acciones que propenden el esfuerzo por hacer cumplir sus derechos. Desde las políticas educativas existen planes y proyectos en función de desarrollar sus capacidades con sistemas de valoración y evaluación, incluso todos los aspectos cotidianos en los que la sociedad y el consumo, inherentes a las dinámicas gravitan en torno a los niños, por ofrecerle un servicio (la industria de los vestidos y los objetos, los juguetes, los libros para niños, programas y actividades recreativas, espectáculos, los entretenimientos de las pantallas). Todo esto en constante esta en transformación y adaptación según las necesidades y las exigencias sociales, sujetas a todo aquello que el adulto cree que deba organizar, recrear y diagnosticar en términos de la infancia. Aún con esto, Larrosa prosigue con su diálogo, pero esta vez dando un giro casi inesperado, nos da la media vuelta para dirigir nuestra mirada hacia otra posibilidad algo más auténtica, el elemento complementario que se acerca más a los caracteres legítimos cuando dice que:

“la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua”⁶.

⁶ Haciendo alusión a una frase de Jaques Prévert: *No puedo escuchar tu idioma dijo el niño, el niño salvaje.*

Esa posibilidad de pensar la infancia como *lo otro* nos pone de manifiesto: *“La infancia entendida como lo otro que no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que aún no sabemos. Lo que todavía es desconocido, justifica el poder del conocimiento, lo que aún no sabemos no es otra cosa que lo que se deja medir y anunciar por lo que ya sabemos”* (Larrosa 2000). Lo anterior nos invita a pensar que, ni el conocimiento ni el bagaje de nuestras experiencias alrededor de la infancia, ni tampoco lo que se desprende de estas como la posibilidad de su definición, es algo que se acerca genuinamente a la infancia. Por eso cuando nos dice que la infancia debe ser entendida como *lo otro*, evidentemente no es algo que se debe reducir a lo que ya sabemos o que estamos en la capacidad de someter a nuestra lógica cada vez más “acertada”, en nuestras prácticas institucionales, pero que tampoco se debe confundir con aquello que aún no hemos podido saber. Comprendemos que prueba de ello es que la sociedad en sus distintos escenarios: políticos, culturales, institucionales, económicos –entre otros-, insiste en definir y algo que realmente no acaba; ninguna política pública infantil se ha dado por establecida y terminada alrededor de la infancia, ningún contexto que se pregunte por la infancia y se atreva a definirla bajo sus prácticas puede dar garantía del objeto acabado:

“Los que saben siguen investigando, los políticos siguen haciendo planes y proyectos, los grandes almacenes siguen innovando sus catálogos, los productores de espectáculos siguen fabricando nuevos productos, los profesionales siguen mejorando sus prácticas y los lugares en los que acogemos a los niños siguen aumentando y adaptándose cada vez más a sus usuarios. Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje” (Larrosa 2000).

Larrosa no deja varias posibilidades y caminos, por así mencionarlo, de ver la infancia como aquello que, aunque siempre los adultos lo estemos pesando y orientándolo, esa idea de infancia va a estar un paso más adelante de las posibilidades, como algo no acabado. Se comprende

entonces que la infancia se convierte en un enigma que deja siempre a los adultos algo que esperar o desear de ella.

Lenguajes y Narrativas

(Bruner, 2002) En *Los usos del lenguaje* presenta apartes que se dedican a sentido del relato y la manera de ser contado otorgándole al mismo tiempo el sentido de realidad que se puede manifestar en el relato mismo. “Somos buenos para narrar y tenemos facilidad como el lenguaje”. Los relatos empiezan a temprana edad sin mayor acontecimiento, lo que sabemos de manera somera en términos de relato y lenguaje puede ser suficiente para afrontar los elementos rutinarios pero cuando realmente ponemos sentido a lo que queremos decir o explicar, parece que se complica.

Los relatos se presentan como mensajes ocultos, raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos el ropaje del relato. Así mismo, como la capacidad de modelar la experiencia en cuanto se menciona lo que propone Gottlob Frege quien es referenciado por Bruner sobre “realidad narrativa” situando el *sentido* (connotativo) y la *referencia* (denotativo) aludiendo a que el sentido brinda un medio para dar forma y hallar aquello a lo que uno se refiere, que la ficción literaria no se refiere a las cosas sino que le otorga el sentido a las cosas, y es el sentido de las cosas lo que deriva de la narrativa y lo que genera una continuación o referencia a la vida real.

Bruner intenta decir que la narrativa, incluso la de ficción, da forma a las cosas del mundo real y a veces confiriéndole derechos a ese mundo real. Porque “solo sospechamos que cuando nos hallamos ante una historia incorrecta empezamos a preguntarnos cómo un relato estructura o distorsiona el estado real de las cosas y cómo el relato mismo modela nuestra experiencia del mundo” elementos que se reflejan también desde el psicoanálisis cuando se pregunta cómo la manera en que un paciente cuenta su vida, efectivamente influye sobre el modo de vivirla. La vida, “los relatos de lo verdadero (autobiografía o creación del yo) tienen la finalidad de mantener el pasado” “no imaginamos lo que fue (Waller) nuestro pasado o deseo pues lo que

intentamos no es solamente quiénes y qué somos sino quiénes y qué podríamos haber sido dado los lazos que la memoria y a cultura nos imponen y de lo que muchas veces no somos conscientes. Pero, ¿Qué es lo que sabemos realmente de la narrativa? Bruner nos explica que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, un elemento no tanto como para resolver los problemas sino para encontrarlos, “los relatos son la moneda corriente de una cultura. ¿Qué es un relato? Comienza con alguna infracción posible de la cosas (peripéteia) “algo debe estar alterado, de lo contrario no hay nada que contar” “las historias nos brindan modelos del mundo, y no solamente esto sino también la mentes que intentan darle sus significados” “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal y como se encarna en la historia contada”

Bruner presenta los siguientes apartes que pueden resumir la idea o propósito de la lectura:

- “somos buenos para narrar y tenemos facilidad como el lenguaje” (la pregunta por saber ¿cuál es la diferencia entre lenguaje y narración?)
- Los relatos empiezan a temprana edad sin mayor acontecimiento, lo que sabemos de manera somera en términos de relato y lenguaje puede ser suficiente para afrontar los elementos rutinarios pero cuando realmente ponemos sentido a lo que queremos decir o explicar, parece que se complica.
- “los relatos se presentan como mensajes ocultos que casi ni el mismo narrador sabe el interés que persigue. Ejemplo: caperucita roja, tal vez se evoca una frase procedente de Parménides “Ex nihilo nihil” *nada surge de la nada*. “raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos el ropaje del relato”.
- El relato como capacidad de modelar la experiencia en cuanto se menciona sobre “realidad narrativa” situando el *sentido* (connotativo) y la *referencia* (denotativo) aludiendo a que el sentido brinda un medio para dar forma y hallar aquello a lo que uno se refiere, que la ficción literaria no se refiere a las cosas sino que le otorga el sentido a

las cosas, y es el sentido de las cosas lo que deriva de la narrativa y lo que genera una continuación o referencia a la vida real.

Bruner nos dice que la narrativa, incluso la de ficción, da forma a las cosas del mundo real y a veces confiriéndole derechos a ese mundo real. Porque “solo sospechamos que cuando nos hallamos ante una historia incorrecta empezamos a preguntarnos cómo un relato estructura o distorsiona el estado real de las cosas y cómo el relato mismo modela nuestra experiencia del mundo”, “hasta el psicoanálisis se pregunta cómo la manera en que un paciente cuenta su vida, efectivamente influye sobre el modo de vivirla.

- Se hace un énfasis en los relatos de ficción ya que de alguna forma estos “echan una luz sobre el mundo real”, cómo los relatos de ficción pueden influir sobre la vida real (ejemplo: La cabaña del tío Tom) que al igual que los debates parlamentarios de influyen a una provocación de la guerra civil estadounidense.

- Existen dos formas para examinar la narrativa para poder indagar qué es y cómo funciona: 1) controlarla y esterilizar sus efectos: el Derecho mantiene los relatos dentro de los límites reconocibles. En la psiquiatría existe la preocupación por controlar la narrativa cuando se le pide a los pacientes que cuenten historias de tipo correcto si quieren sanar. 2) comprenderla para cultivar mejor sus ilusiones de realidad, “subjuntivizar”.

- La vida, “los relatos de lo verdadero (autobiografía o creación del yo) tienen la finalidad de mantener el pasado” “no imaginamos lo que fue (Waller) nuestro pasado o deseo pues lo que intentamos no es solamente quiénes y qué somos sino quiénes y qué podríamos haber sido dado los lazos que la memoria y a cultura nos imponen y de lo que muchas veces no somos conscientes. Ejemplo: Marcel Proust *En busca del tiempo perdido*.

- “El Derecho busca legitimarse en el pasado, la ficción literaria en lo posible”

- ¿qué es lo que sabemos realmente de la narrativa? Bruner nos explica que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, un elemento no tanto como para resolver los problemas sino para encontrarlos, “los relatos son la moneda corriente de una cultura. ¿qué es un relato? Comienza con alguna infracción posible de la cosas (peripéteia) “algo debe estar alterado, de lo contrario no hay nada que contar”

- Las historias se *crean* no se *encuentran* en el mundo ¿las historias son reales o imaginarias? ¿cuánto rebasan nuestra sentidos dados y memoria de las cosas de este mundo? “los recuerdos basados sobre evidencias oculares están al servicio de muchos patrones, no solamente de la verdad” “los relatos son narrados desde una perspectiva especial, el relato desde el triunfo del vencedor o desde el fracaso del vencido aunque ambos hallan estado inmersos en la misma historia”. Hay un hecho aparentemente inocente de que las historias se transmiten de persona a persona y su tendencia y credibilidad dependen de las circunstancias en que son contadas. “las historias nos brindan modelos del mundo, y no solamente esto sino también la mentes que intentan darle sus significados” “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal y como se encarna en la historia contada”

- “Es nuestro talento narrativo el que nos da la capacidad de encontrar un sentido a las cosas cuando no la tienen” “nosotros como seres humanos estamos especializados en adaptarnos al estado habitual de las cosas que nos rodean (nivel de adaptación) no prestamos atención y activamos el piloto automático (...) pero allí donde todos nos adormecemos en la monotonía, nuestra atención se especializa en mantenernos alerta frente a las desviaciones de la rutina” “*lo inesperado nos alarma como ninguna otra cosa en el mundo*”.

¿Qué tanto el relato se acerca a nuestra realidad o que tanto puede ser fiel a nuestra intención de contar? ¿Qué es lo que sabemos realmente de la narrativa? Al leer este apartado de *los usos*

del lenguaje se me abren las distintas posibilidades sobre los sentidos dados de la narrativa, si bien la comprendía como un elemento posibilitador que construye las realidades e imaginarios culturales provocando diversas maneras de poder comprender el mundo, no había advertido tantos matices como los que propone Jerome Bruner en su texto.

Somos buenos para inventarnos historias espontáneas que surgen de las acciones cotidianas a las que no vemos inmersos, y de ellas brota un sin número de experiencias que se comparten desde el “lenguajear” como lo menciona Humberto Maturana (Emociones y lenguaje en educación y política): “lo peculiar del ser humano está en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar”

Considero que lo esencial de la narrativa está, por un aparte en el interés y la relación de *juego* de quien cuenta, ya que se puede creer que la relación de la palabra hablada, lo oral, o bien lo escrito, juegan un entrelazar de operaciones mentales en armonía con los imaginarios y la realidad, contamos porque hay un deseo por contar, y dentro de ese deseo están las emociones y los posibles imaginarios de una realidad. Por otra parte, está el receptor, aquel que reproduce esos relatos dentro de sus propias subjetividades, reinterpretando, recreando su propia historia a través de lo ya imaginado, una extensión de aquello que se va modelando con el uso mismo del lenguaje.

Santamaría (2007) a partir de la compilación de la Cátedra de Lenguajes y Saberes Infantiles, nos manifiesta bajo un estudio de análisis una investigación sobre los relatos y las narrativas por niños de escuelas públicas de Bogotá. En primera instancia ya la autora nos brinda un resumen sobre su investigación alrededor de los juegos del lenguaje y creación de los relatos de los niños y niñas diciéndonos que se basa en los análisis a partir de las experiencias que ellos mismos vivencian dentro de contextos directos en los que se desarrollan, toma referencia en su investigación apoyándose en 50 relatos observando su estructura o la manera en que se organiza y los mecanismos heterogéneos que sobresalen en ellos, además de identificar los temas de interés que abordan los niños y niñas en cada uno de sus relatos relacionándose así con la

cultura y el mundo y donde puede dimensionar verdaderamente a los niños y niñas como autores y creadores.

Nos dice que es el relato la mejor manera de acceder al mundo de los niños y también como el camino a indagar alrededor de los conceptos que tienen de ellos mismos y de su entorno ya que ellos tienen la naturalidad de contar y narrar voluntariamente.

Desde el punto de vista teórico se basa en el enfoque sobre la necesidad de estudiar y comprender los comportamientos lingüísticos de los niños y niñas, esto es desde lo que dice (François, 1894) “del niño como autor en donde se entra en diferentes juegos del lenguaje en relación con la realidad donde se tienen en cuenta el discurso del otro y el discurso propio en cuanto al saber contar, argumentar, comparar”

Nos da a entender que el relato no solo se concibe como una simple expresión de significados decodificables ya que en el discurso se encuentra un carácter interpretativo de quien lo escucha. Nos dice que los relatos presentan también bastantes elementos heterogéneos y que es precisamente en esta heterogeneidad donde se encuentra el objeto investigativo de análisis en el que no establece diferencia entre analizar un discurso infantil de los discursos adultos pues en ellos se utilizan los mismos mecanismos, no se trata de infantilizar los relatos sino de verlo desde una perspectiva en que “contar” en la infancia es hacerlo de manera diferente.

También nos presenta una síntesis de aspectos a tener en cuenta dentro del análisis del relato infantil y dentro de esta perspectiva de análisis se plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo organizan y estructuran los niños sus relatos?
2. ¿Cómo expresan los niños sus acontecimientos en tiempo y espacio?
3. ¿De qué hablan los niños y niñas en sus relatos?

Ante estas preguntas va desarrollando las comprensiones y respectivos análisis diciéndonos que en cuanto las estructuras de organización los niños acuden a mecanismos que les proporcionan el mismo lenguaje dentro de la organización narrativa aunque en algunos casos finalizan sus relatos con enunciados que no están relacionados con la misma secuencia

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

narrativa. Para expresar sus acontecimientos recurren a cierta clase de verbos relacionados directamente con las acciones que evidencian de los adultos o los relatos acontecidos por estos convirtiéndose en el relato de ellos haciendo un eco de un saber compartido pero que debido a las dinámicas y juegos de lenguaje los niños imprimen autenticidad en sus relatos. Y para responder a la pregunta sobre qué hablan los niños en sus relatos nos a comprender sencillamente que el niños narra lo que ve y estos son las acciones de los adultos dentro de su dinámica social; se habla de castigos físicos a actos violentos, el castigo físico como tema reiterativo e los relatos de los niños y esto debido a que hace parte de la realidad social en que viven donde también influyen lo medios de comunicación como la T.V ya que por lo general estos se encargan de transmitir bajos distintos ámbitos los hechos trágicos y dramáticos así como también se enuncian relatos sobre accidentes de diversa índole.

Como conclusión determina que la investigación permite las comprensiones de las narrativas infantiles en donde se muestran unas disposiciones y organizaciones en los relatos. Que priman los relatos cortos, de poca localización espacial y temporal organizado a partir de una secuencia de acciones y nos concluye el relato como elemento de vital importancia para que los niños puedan interpretar su propia vida, su mundo interno en relación de lo que establece con las demás personas, y donde se le otorga un sentido a la vida a través del relato y la palabra como medio para expresar sus condiciones de vida.

Una de las formas para acercarnos con más detalle a las narrativas infantiles tiene que ver con las acciones cotidianas que se muestran en la interacción social y en la que su misma funcionalidad influye en la necesidad de una utilización particular del lenguaje. Es así que el lenguaje adquiere una forma y un uso específico en la medida en que es apropiado de acuerdo al contexto y sus modos de relación en el que se desenvuelve.

Labov (1988) explica con más detalle cómo el lenguaje se puede estructurar en una *serie de mecanismos* que se fija en los relatos haciendo un análisis que de manera sintáctica explican las experiencias que surgen de la narrativa. Esencialmente, Labov refiere el uso del lenguaje y la

narrativa como organizaciones estructurales a las que recurre una persona para expresarse, y es esta utilización del lenguaje la que se integra a una serie de análisis o descripciones gramaticales.

Se llega entonces al *análisis del discurso* propuesto por Labov, de antemano cabe anotar que su análisis posee un carácter heurístico ya que sus investigaciones amplían a fondo sobre el uso de la narrativa a las realidades lingüísticas procurando también los utillajes para su exploración. Aunque ya había propuesto con anterioridad un análisis (Labov y Waletzky 1967) sobre cómo se usan las habilidades verbales para evaluar las experiencias vividas, presenta un documento que recapitula en este mismo sentido sabido como *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa* que ilustran los rasgos estructurales de la narrativa que viene de las expresiones informales, del habla casual o espontáneo –por traerlo de alguna manera– y el cual seguiremos argumentando en estas líneas.

La narrativa también toma un sentido muy oportuno para su comprensión y reflexión cuando ésta se puede pensar como mecanismo de *adaptación que se integran a la necesidad expresiva* de la persona. La narrativa se orienta hacia una recapitulación de las experiencias pasadas haciendo uso de secuencias verbales que dan cuenta de un hecho ocurrido. (Labov 1988). Labov considera que la narrativa tiene unas características estructuradas y formalizadas que hacen parte de la funcionalidad de la misma. Conviene señalar que puede verse la narrativa desde su *funcionalidad*, esto quiere decir, las acciones sociales del “lenguajear”⁷ que se integran en la narrativa. Es como preguntarse: qué es lo que se cuenta y con qué fin. Pero la narrativa prepondera en una óptica donde puede verse como una serie de composiciones y organizaciones estructuradas expuestas como utillaje de análisis y estudio.

Es en este sentido en que ahonda Labov al orientarnos con lo heurísticamente expuesto por él como *análisis del discurso* conllevando a ver la narrativa como una serie de *cláusulas* que

⁷ Concepto tomado de Maturana en *Emociones y lenguaje en educación y política*

poseen un cierto ordenamiento y que se componen en la temporalidad misma del relato. Por ello, el relato se constituye inicialmente en una especie de “interpretación semántica original o inicial” que es el relato en sí, su forma originalmente expuesta y que, el hecho de alterar su orden secuencial, resultará igualmente un cambio en su secuencia temporal transformando su sentido por completo.

Como hemos dicho, para Labov la secuencialidad verbal en el relato está compuesta por una serie de cláusulas que son las que componen de cierta manera aquello que se relata. Las cláusulas narrativas pueden contener una serie de características que dan matices a la temporalidad y la construcción del relato. Pero además de ello, el autor considera que son narrativas completas aquellas que tienen un principio, un desarrollo y un final. No obstante, son narrativas totalmente desarrolladas si presentan la siguiente estructura:

1. Síntesis
2. Orientación
3. Acción complicante
4. Evaluación
5. Resultado o resolución
6. Coda

Labov también da por hecho que estas estructuras pueden aparecer en el relato de manera compleja y no secuencial como la que inicialmente propone, incluso muchas de las secuencialidades de la narrativa espontánea se componen de cláusulas que abordan con parcialidad esta misma estructura propuesta por Labov. A continuación se dará una explicación algo más amplia y a la vez concisa sobre cada uno de estos elementos que componen el relato.

La *síntesis* se entiende en el relato como aquella parte que encierra en unas pocas cláusulas el aspecto central o sustancial del relato. Es lo primero que puede aparecer en la narrativa aunque sea poco frecuente que muchos narradores empiecen con este esquema. En la narrativa de los niños pequeños por ejemplo, no se refleja con mayor fuerza la síntesis cuando narran sus

experiencias, esto como referente a lo que postula el mismo autor cuando dice que muchos de los mecanismos en los que se basa para estructurar el relato no aparecen sino has cierta edad, pues si bien

“está claro que cada niño posee una sintaxis narrativa básica, también es cierto que los niños saben cómo usar los gestos, los cuantificadores, la repetición, los negativos, los futuros, los modales y la orientaciones subordinadas de causa. La cuestión es si ellos saben cómo y cuándo usar esos mecanismos para propósitos específicos en el desarrollo de su narración”.

En una entrevista por ejemplo, la síntesis puede suceder en el relato si la pregunta evoca cierto interés que le permita al narrador contar con suma viveza o interés.

Ej.

– ¿Has vivido en algún momento una experiencia paranormal?

–sí, fue cuando me quedé solo en la casas de mi abuela en el campo.

Aquí, después de la pregunta el narrador genera una síntesis que invita a creer que realmente ha tenido una experiencia paranormal sin contarnos inicialmente como experimento los hechos. Sucede que el entrevistador detona otra pregunta que provoca todo un flujo verbal sobre el tema propuesto: *¿qué pasó?* De allí en adelante, el lenguaje adquiere en el relato una abundancia secuencial y verbal.

En la *orientación* se identifican los tiempos, el espacio, los lugares, las personas así como la actividad que se desarrolla o lo que transcurre en el relato. Una de las características importantes de la orientación se encuentra en que ésta se desarrolla en una construcción sintáctica del pasado progresivo que pone en escena lo *sucedido antes de que ocurra el primer evento de la narrativa o durante todo el episodio* narrado. El ejemplo anterior nos sirve igualmente como extensión del sentido de orientación que pretendemos señalar. La respuesta en negrilla brinda también una estructura que se puede interpretar desde la *orientación*.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Labov nos dice que el hecho más interesante de la orientación es la *ubicación* dentro del relato. Aunque es de suponer que las cláusulas de la narrativa prioricen desde un comienzo la orientación cuando se relata, pero que al momento de ubicarnos en el análisis y la práctica, la orientación en algunos casos puede ubicarse en distintas partes del relato.

La complicación de la acción se puede entender como la serie de cláusulas de la narrativa que denotan los eventos más importantes. Esto puede reflejarse con mayor claridad cuando dentro del relato ubicamos la complicación cuando hacemos preguntas como por ejemplo: *¿qué pasó después?... ¿y después?; Entonces...*

Una de las maneras de indicar el narrador que ha terminado su relato se relaciona con la *coda* pues esta posee algunas características que pueden contener observaciones generales del relato o *mostrar los efectos que los eventos han tenido sobre el narrador*, es una manera de cerrar el tiempo entre la narrativa propiamente dicha y el presente, el aquí y el ahora.

La *evaluación* es considerada como uno de los elementos más importante de las cláusulas narrativas ya que es el medio empleado por el narrador que indica el motivo por el cual está contando algo, cuál es la razón de ser de su relato. Tiene que ver con eso de que, aunque puede haber muchas maneras de contar lo mismo, habrá una finalidad intencionada del relato. Labov nos dice que dentro de este esquema evaluativo existen muchas formas de dar a conocer la finalidad del relato y con las que el mismo narrador le puede indicar al oyente el motivo por el cual está contado generando esa necesidad de saber porque algo vale la pena ser contado; *el por qué los eventos de la narrativa son narrables*.

Como resultado de estas argumentaciones sobre la evaluación, el autor considera algunos mecanismos que dan matices a las maneras en que el narrador expone su relato dentro de la estructura evaluativa mencionadas a continuación:

Se puede dar un tipo de evaluación externa en la que el narrador puede detener su relato para dirigirse exclusivamente al oyente y transmitirle cuál es la finalidad de su relato. Hay varias

maneras de detectar el carácter evaluativo en este aspecto. Uno de ellos consiste en que el narrador se atribuya un comentario evaluativo en el momento en que está relatando.

Otro de los modos de la evaluación está en la *inserción de la evaluación* que puede consistir en una serie de pasos. Uno de ellos es que el narrador traiga un comentario – sin perder el hilo narrativo de relato – como algo que le ocurre a él en ese momento de contarlo.

Otra manera en que se inserta a evaluación está en que el narrador se mencione a sí mismo pero como dirigiéndose a otra persona.

19. gg Y era la sensación más extraña
 hh porque una no podía decir si íbamos a alcanzar a pasar
 si no alcanzábamos,
 era un avión tan pequeño,
 no había chance para nadie.
 ...

Ilustración 1 ejemplo tomado del análisis narrativo Labov

Y otra de las formas en que puede persistir la inserción evaluativa está en que el narrador evoque una tercera persona en su relato para que cumpla un papel que dé cierta valoración de mayor relevancia que el mismo narrador.

Labov nos menciona que estas características evaluativa son empleadas con mayor fuerza en relatos de personas de avanzada edad. Los hablantes de clase media, nos dice, tiene una tendencia mucho más baja a utilizar detalladamente comentarios evaluativos de este tipo, su tendencia evaluativa está en realizar la abstracción de sus comentarios de manera más bien *externa*.

Hay un elemento más que llama la atención y es cuando la evaluación narrativa se forma por medio de la suspensión de la acción. “*el detener la acción centra la atención sobre esa parte narrativa y le indica al oyente que esto tiene alguna relación con la evaluación que se pretende hacer*”. Dice Labov.

Por otra parte, la narrativa presenta un aspecto destacado por el autor que tiene que ver con las variaciones sintácticas básicas. Partiendo de que la cláusula narrativa es uno de los esquemas

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

gramaticales más básicos en el hilo narrativo, las estructuras de estas cláusulas son simples y se componen de algunos elementos que derivan con la construcción adverbial, (*así, y, pero, entonces...*), también de tiempo y de lugar (*andén, cara, suelo, caño, en la rodilla...*); otros con carácter de construcción nominal del sujeto (*esta, niña, papa...*) como también los distintos tipos de construcción verbal en el que se puede mencionar los verbos en pretérito y complementos de complejidad variada.

Consideramos hacer esta extensión sobre los conceptos de Labov teniendo en perspectiva los posteriores análisis de los relatos infantiles que conformarán el corpus de esta investigación. Estos planteamientos serán en la mayoría de los casos el eje central del análisis narrativo. Así mismo, traer a Labov como enfoque principal de este tipo de análisis permite que se vayan tejiendo otros teóricos sumados al sentido y funcionalidad de los relatos infantiles del corpus investigativo, porque sabemos que todo lo que nos cuentan los niños sobre su maestro dentro de esta investigación, trae una puesta en escena que ahondan en las complejidades por las que los teóricos aquí traídos han dilucidado en lo que nos corresponde aquí que es las *infancias*, las *narrativas*, la *cultura* y el *maestro*.

Cabrejo (2007) en *Lenguaje y Construcción de la Representación del Otro en los Niños y las Niñas*. Aunque desde un inicio ya nos ofrece un panorama sobre los procesos psíquicos del ser humano en una etapa que va desde los cero meses, incluso antes del nacimiento hasta los 18 meses de edad en que se construyen las formas del lenguaje y su sentido. Nos dice que es a través de la lengua que se constituye el saber humano en el que estos procesos psíquicos en una edad muy temprana van construyendo la representación del otro, del mundo en el que se están desarrollando y de sí mismos. Los adultos generamos un rasgo de sensibilidad en el niño, El autor afirma que ellos tienen la capacidad impresionante de leer nuestros comportamientos que imprimen luego en sus propias percepciones para interpretar después esa lectura en sus propias acciones, “el adulto se inscribe en el espíritu del niño desde los rasgos acústicos y observables, de lo contrario, no se podría hablar de la emergencia del lenguaje. Nos menciona también la

importancia de auto-ligar la propia actividad mental del niño cuando el adulto hace eco del lenguaje convirtiéndose como un espejo en el que el niño se puede ver a sí mismo, ya que es en este proceso donde se empieza el placer o el misterio de “pensar”, asistiendo a la construcción de la “alteridad”, es decir, la presencia del otro al interior de nosotros mismos. En esto dice textualmente “construir a presencia del otro al interior de sí mismo, permite que el niño se esté auto escuchando y empieza a hacer del lenguaje el único compañero que tendremos verdaderamente hasta el último momento de nuestras vidas”.

El Maestro

Con respecto a los historiadores que han indagado sobre el oficio del maestro como Jorge Castro, Carlos Noguera y Alberto Martínez Boom (1997) en lo que refiere a sus procesos de la construcción social en Colombia han dado cuenta de los distintos aspectos que configuraron históricamente el oficio del maestro desde el siglo XVIII.

Considero que hablar del maestro partiendo desde este punto histórico en particular da cuenta clara, y no ajena, sobre las realidades que por centenios han conformado la realidad social que vive el maestro hoy día en Colombia. Cabe igualmente mencionar que el maestro al que nos referimos en este sentido es aquel que deviene como agente de lo público, es decir: el *maestro de escuela*. Hacer esta distinción es importante, nada tiene que ver la condición del maestro *pensionista* que se dedicaba especialmente a la enseñanza de los hijos de clases nobles” quienes eran reunidos en sus casas para recibir las instrucciones sobre educación civil, moral o científica, este maestro pensionista convenía un pago que le permitía asegurar el sustento de su familia cobrando un estipendio por cada uno de los educandos que asistían a la escuela-casa. Como se sabe la educación para aquella época era un privilegio que solo pertenecía a las altas clases sociales y este maestro pensionista no dejaría de ser parte de la servidumbre. Castro, Noguera y Martínez (1997)

Partiendo de esta distinción, el maestro de escuela ha tenido otros designios, su función ha venido de la mano con el desafecto por parte del Estado y un desamparo tal que viene a

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

convertirse en eso que llamó Octvio Enao al referirse al maestro de escuela como aquella figura convertida por lustros atrás como una *metáfora de la miseria*.⁸ Es el maestro de escuela el que viene a solventar las preocupaciones que vienen emergiendo para las últimas décadas del siglo XVIII cuando la escasa enseñanza y la punzante preocupación que va generando la condición mísera del pueblo granadino hacen que vayan cambiando las percepciones en el que estos dos términos, ignorancia y miseria, empiezan a constituirse como un malestar social, un peligro para la salud de la República, una amenaza permanente para la estructura social y el orden tan requerido por los gobernantes del Nuevo Reino, situación que ya venía manifestándose desde el siglo XVI.

Esa mezcla de pobreza e ignorancia que caracterizaba la realidad de la Santafé colonial a finales del siglo XVIII en sus pobladores fue vista durante su gobierno como un grado de perjuicio a la moral, a la salud y al ambiente político, fue vista como el mal que había que erradicar o esconder más que en ofrecer una calidad de vida. Es así que bajo las órdenes del mandato superior se decreta los recogimientos y encierros de todos aquellos sin destino; los vagos y ociosos que se confirme noticia alguna de su condición irán a la cárcel; los niños y niñas abandonados, los pobres y los mendigos a los hospicios o casas de recogida para que se les enseñe algún oficio que controle y vigile a estos “prohibidos” para no anden por las calles fomentando el ocio y el desorden:

“ociosos, mendigos, vagabundos, locos e insensatos, mujeres de livianas costumbres, todos son calificados como elementos improductivos, muchedumbre indiferenciada dedicada a la ociosidad y unida por una característica común que la identificaba: el estigma de la ignorancia”

Es entendida la *ignorancia* entonces como la causa y origen principal del desorden social y es aquí donde comienza a emerger con mayor fuerza nuestro *maestro de escuela* como

8

intermediario de la enseñanza y del control. Un actor social que es dirigido a impartir algunas enseñanzas para mantener un poco de control y rescatar la muchedumbre insana de su condición. Pero labor del maestro estaba sujeta no solo a la instrucción sino a las condiciones políticas que siempre desestimaron su oficio viendo al maestro como un instrumento de uso común de Estado que, aunque le designa un lugar social, siempre le tendrá bajo su control y para sus propios fines sin tener para él reconocido estipendio o una remuneración digna y merecida por su labor, de allí la diferencia con el maestro pensionista.

Así pues, con esta diferencias tan demarcada ¿quiénes eran estos personajes que se dedicaban a la enseñanza no reconocida? ¿Qué características los particularizaban diferenciándose de los demás? ¿Cómo es que empieza e denotarse su presencia y significancia? Podemos aludir que algo tiene que ver la conformación del oficio del maestro de escuela pública en relación con ese *hombre ordinario*⁹ del siglo XVIII que andaba por las callejuelas reinventando su quehacer y que de manera soterrada fue emergiendo en la sociedad cuya presencia causó gran rechazo entre los curas y burócratas, un sujeto que andaba pregonando dotes de sapiencia a cambio de una dádiva sin justificar un mérito de ello ante las órdenes clericales y estatales. Demostraciones fuera de su alcance natural debería exponer para ser merecedor del título de maestro si quería realizar el oficio de la enseñanza no sin reunir las características genésicas y sociales tan selectivas para la época.

Razones de más vendrían para tener en cuenta la aparición del maestro como ese *sujeto que anda por las estancias* y cuya figura no tendría mayor mérito si no hubiera sido por la consecuente expulsión de los jesuitas, para ese entonces, eran ellos quienes tenían bajo su dominio la enseñanza. Este fue un hecho que generó una consecuente carencia de maestros de abecedario ya que muchos de los hijos de los vecinos principales se estaban quedando sin saber

⁹ Concepto tomado de M. de Certeau: *La invención de lo cotidiano*. El “hombre ordinario” entendido como el humano del común, el ciudadano de a pie que lejos de obedecer a las estrategias de organización que se le impone, se inventa sus propias tácticas de supervivencia que resultan invalidadas por del orden dominante.

leer y escribir. Razones y conveniencias se dio el Estado para declarar otras legislaciones en el que la impartición de la enseñanza ya no sería ejercicio ni de la iglesia ni las familias, es ahora aquel personaje secular sin orden religiosa quien de ahora en adelante verán los como enseñante de su escuela. Bajo esta premisa, y teniendo en cuenta que se van generando otras percepciones de la *ignorancia* como la causa de toda desgracia social, la enseñanza y la educación van tomado interés por los distintos sectores sociales de la Santafé colonial.

Las escuelas públicas como las casas de recogida o los hospicios de la época no denotaban mayor diferencia una de otra, pero una de sus funciones principales era la de realizar ya con matices de carácter público el ejercicio de la enseñanza, y esta sólo se lograba con el nombramiento de maestros de primeras letras. Esta es la primera forma del reconocimiento público del oficio del maestro. (Castro, Noguera, & Martínez, 1999)

No bastante, cuando se habla del oficio del maestro se abren otras perspectivas que no solo se dirigen exclusivamente la enseñanza, la consecuente aparición del maestro de escuela trajo consigo otros rasgos que igualmente le distinguiría ya que poco a poco viene a ajustar y fiscalizar de cierta manera las acciones del Estado en lo que se refiere a la enseñanza, es el maestro quien empieza a dar cuenta de los desintereses y la poca voluntad política del gobierno cuando los estipendios para el mantenimiento de la escuela provenían de las sobras y remanentes que devenían de las obras pías, parte vital de la subsistencia de la escuela era la subsistencia del maestro, pero este siempre se vio obligado a mendigar su salario. Era común ver a los primeros maestros de la Santafé colonial cruzar por la plaza mayor con un pergamino de peticiones bajo el brazo solicitando a las majestades el pago digno de su labor y unas posibles mejoras educativas en los lugares de recogida, peticiones que siempre perdían valor en el despacho del virrey. Tal vez las marchas y manifestaciones que se viven hoy día en la ciudad de Bogotá en la que centenares de maestros salen a las calles en protesta por mejorar las condiciones salariales y educativas mucho tiene que ver con las mismas peticiones de aquellos maestros hace ya más de doscientos años.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Dos elementos a mi consideración quedan claros en estas investigaciones sobre la práctica pedagógica en Colombia que realizan con dedicado interés los autores. Por una parte está la muy dedicada vocación del maestro que permanece en su hacer. Por otro lado está las condiciones a las que en su calidad de agente de lo público se vio de manera vergonzosa al mendigar la justa causa de su presencia ante el Estado, ese gobierno indolente de su humanidad para brindarle lo merecido y entregarle lo correspondiente.

Después de revisar estas recapitulaciones de carácter histórico del maestro en Colombia que data de los periodos coloniales, se hace interesante plantear ahora el oficio del maestro como un oficio *artesanal*. Para iniciar con esta idea podemos recordar a idea que nos ha planteado Saldarriaga (2002) quien nos pone en contexto su hipótesis en lo que respecta al *saber pedagógico* del maestro junto con las prácticas culturales en el que este saber se inscribe en las funciones ético políticas que se intentaron imponer como fines superiores en la escuela. Para Saldarriaga la condición de maestro viene de caracteres epistemológicos que históricamente surge de manera difusa entre la división social del trabajo en las sociedades urbanas en el que el maestro comparte la misma situación que el artesano cuya característica se destaca por su inexpropiable instrumento de producción considerado como cierto, original y “hecho a mano”.

Lo mismo ha sostenido (Larrosa, Espernado no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor, 2019) Larrosa (2019) ya que va rescatando el oficio del maestro como un hacer auténtico, en el que sus destrezas se vuelven *artesanales* al hacer una asimilación de las significancias en este sentido con otras actividades también artesanales con lo cual trata de dimensionar al profesor hacia un hacer puro, una elaboración manual de su oficio donde no intervienen más que sus propias habilidades que posee *a la mano*. Es como pensar en el oficio de los carpinteros, zapateros, panaderos, orfebres etc. Si bien en el *hacer* de artesano existen elementos que generan el producto de su oficio, la casa en madera del carpintero por ejemplo; la idea que nos propone el autor es ver la elaboración, el producto artesanal del maestro que como en todo oficio artesanal argumenta que la vocación está en sus manos. No obstante, al hacer este

señalamiento de oficio artesanal del maestro, su intención es comprender cómo su oficio se ha venido sustituyendo por algo que el autor llama “una descualificación del oficio de maestro”. En efecto, lo hace comprender en el sentido en que el *saber hacer* se ha sustituido por metodologías estandarizadas, donde el amor al oficio se reduce dando más responsabilidad al uso de evaluaciones, jerarquizaciones, instrumentalizaciones etc. en el que el oficio docente se ha transformado. La idea también de Larrosa es que nos presenta el quehacer del maestro como una voluntad infatigable de volver a empezar, una y otra vez, oponiéndose al curso natural de las cosas, una voluntad cada vez más difícil por las sumadas exigencias que tiempo tras tiempo se le vienen acumulando en su práctica.

“Antiguamente un profesor era aquel que prepara y daba clases, cuyo oficio era básicamente para el aula y en el aula, hoy se ha convertido en gestor de su propia carrera, alguien que se la pasa en congresos, encuentros y seminarios, alguien que se dedica a redactar o evaluar proyectos, memorias, informes y todo tipo de documentos burocráticos escritos de una forma orwelliana, de los que nadie habla, pero a los que todos se someten”

Efectivamente el oficio cambia y en este momento considero que se hace importante hablar de la escuela. Larrosa (2019) no separa el oficio del profesor con los asuntos de la escuela, para él, no se puede hablar del oficio si no se tiene en cuenta el contexto donde está a práctica y su hacer. Aunque sabemos que hablar de escuela conlleva a numerosas exigencias dentro del campo investigativo y tomarlo como un tema en un estudio aparte, vamos a mencionar en breve el sentido de la escuela.

Larrosa nos recuerda que la palabra escuela viene de *Scholè*, palabra latín que traduce *octium*: ocio, abduce a pensar por comprenderlo como *tiempo libre*, entonces la escuela por tanto ofrece un tiempo de libertad, es decir lo contrario de esto, un tiempo no esclavo, la escuela se entiende así como una separación entre el tiempo libre y el tiempo productivo que es el tiempo capitalista o tiempo esclavo, el tiempo que produce otra cosa distinta del

ocio. La escuela entonces instituye un tiempo liberado, “*el que tiene tiempo puede dedicarse a perder el tiempo-octium*”¹⁰

Podemos entender entonces que la funcionalidad de una escuela pública es rescatar a todos los niños y jóvenes del trabajo, de las exigencias del trabajo y regalarles tiempo para aprender, pero también no cualquier tipo de aprendizaje y en esto es donde media el maestro, aquel que es el posibilitador para una escuela sea escuela y no otra cosa distinta de ella.

Otros elementos por destacar esencialmente de la escuela con las que nos complementa el autor es que ésta les ofrece a los niños cuatro cosas:

La primera es el *tiempo*, que viene siendo como lo estamos explicando, que el tiempo es sinónimo de libertad, de hacer las cosas por placer, *octium* que es lo contrario de la productividad, es sólo en la escuela precisamente que una sociedad puede decir que los niños disponen de tiempo libre del trabajo, no productivo. O que hace es liberar a los niños del trabajo, pero no para prepararlos para el trabajo sino para darles un tiempo distinto y sobre todo, un tiempo para otras cosas (Larrosa, 2019).

La segunda cosa que la escuela da a los niños es *espacio*, esto tiene que ver con esta idea de la separación, una especialización del tiempo libre, la escuela da a los niños un espacio separado o un lugar en el que se colocan algunos elementos en específico y no otras, en el que se hacen ciertas actividades y no otras. La escuela en ese sentido produce una separación especial de espacio. Al mismo tiempo no solo es separación de la productividad, también es separación de la familia, los padres llevan sus hijos a las escuelas, tienen que entregarlo a sus profesores quienes por su calidad de posibilitadores de ese tiempo libre, no

¹⁰ *Ibíd*em; pag. 52

podemos considerarlos como esclavos domésticos, también esto hace que se entienda nuevamente la separación del trabajo y la familia de la escuela.

La tercera cosa que la escuela les regala a los niños son *materias de estudio*, en Primera Infancia por ejemplo se aboga por el pensamiento científico, el desarrollo del pensamiento matemático atravesado por la sensibilidad estética y la apreciación simbólica. Es decir, aquellos elementos que los adultos consideramos que merece la pena estudiar independiente de su utilidad. El estudio no tiene otra finalidad que el estudio mismo, una actividad “libre” y no definida por su utilidad, aunque ese carácter libre del estudio no significa que no se haga con esfuerzo o de cualquier manera.

Y la cuarta cosa son las *actividades*, los *procedimientos*, las maneras de hacer, disciplinas, ejercicios, cosas que también solo la escuela puede dar, porque esas maneras no están ni en la casa, ni en el mercado o la plaza o en la calle.

Para (Cullen, 1997) "La escuela es el lugar público de los saberes y los conocimientos donde su enseñanza se hace práctica social, normalizadora e innovadora en el que el aprendizaje se entiende como un tiempo de producción de sentidos, diferenciados y comunicables".

Pero la idea aquí al hablar de la escuela es que estos sentidos con el que nos hemos estado refiriendo a la escuela para comprender tal vez mejor el oficio del profesor está en que hoy día tanto la escuela como es maestro pasan por acontecimiento que nuestro mismo autor llamó “la fábrica cognitiva”.

En la época industrial, la escuela se convierte en un instrumento y el profesor en un productor, donde el profesor es considerado un servidor, un funcionario público, su función también es servir: a los que definen las políticas educativas, a los que dicen cuál debería ser la función de la escuela, los que ven la educación como una inversión y la escuela como una

empresa: “la escuela ya no es la meta, se convierte en un medio, ir la escuela ahora es una obligación. El ocio se convirtió en algo malo y el tiempo libre se coloca fuera de la escuela.

Las herramientas y las maquinas imitan el cuerpo y producen cuerpos, pero los aparatos imitan la mente, funcionan neurológicamente y producen mentes. También cambia la tipología de la escuela dice Flusser, la escuela está al servicio de la fábrica, los trabajadores ya no se forman en la fábrica sino en la escuela, la escuela se confunde con la fábrica:

Escuelas y fábricas estaban separadas y se despreciaban mutuamente. Por el contrario, en cuanto los aparatos desplazan a las maquinas, se hace visible que la fábrica no es otra cosa que la escuela aplicada, y la escuela no es más que la fabricación de informaciones adquiridas. Lo decisivo es que, en la fábrica del futuro, fabricar significa lo mismo que aprender, por todas partes surge escuela-fabrica y fabrica-escuela. Flusser (2011)

Lo que el capitalismo cognitivo capitaliza, es decir, explota y convierte en mercancía y en valor, es el aprendizaje, la creatividad, la invención, la innovación, la colaboración.

Para concluir, considero que al abordar estas perspectivas teóricas sobre el maestro nos ofrecen una aproximación sobre lo que podría ser su oficio. Mucho se ha tratado en su nombre y mucho se ha querido resolver. Lo que si podemos decir es que bastante de lo que hace el profesor en su oficio tiene un carácter intangible, su hacer poco tiene que ver con lo material y eso no lo dicen los niños como más adelante se verá en el capítulo V de este documento *¿Qué dicen; qué piensan los niños?*

CAPITULO III

CUESTIONES METODOLÓGICAS

Enfoque de Investigación

Antes que nada, por el sentido en que se orienta la presente investigación, esta se instala en los aspectos relevantes que demarcan el *enfoque cualitativo* por lo que se refiere a sus características, bondades y cualidades¹¹

Las actividades que generan mayores acciones acerca del trabajo en campo de esta investigación tienen una exigencia de carácter observable, de realizar hipótesis en torno a una situación específica en la búsqueda de una serie de datos que pueden ser relevantes para la investigación. Con esto quiero argumentar que si estas son las condiciones o características que sobresalen de la investigación, sería el enfoque cualitativo el que se adopta bajo esta perspectiva:

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. (Hernández; Fernández y Baptista, 2014)

El enfoque cualitativo, además de formar este movimiento, genera algunos procesos necesarios que analizan múltiples realidades de forma subjetiva desde los distintos y variados relatos que construyen los niños. Sus relatos inducen a un proceso inductivo. Es decir, que nos posibilita desde lo esencial algunas comprensiones generales sobre el fenómeno traducido aquí en un intento por dar una forma conceptual a los profesores desde la perspectiva oral de los

¹¹ Metodología de la investigación 6ª edición

niños; los planteamientos más amplios que ellos hacen van desarrollándose cada vez de manera cerrada propendiendo por mantener su ambiente natural; lo cualitativo genera una diversidad en la comprensión de los significados potenciando su riqueza interpretativa. Además, busca escenarios para la conversación, por consiguiente, es la investigación señalada aquí la que se orienta desde un enfoque cualitativo.

Desde lo anterior, se hace necesario ubicar la investigación desde algunas características, bondades y cualidades: Pongamos por situación característica si al querer identificar las interpretaciones que los niños dan sobre sus profesores, estas solo se pueden detectar en espacios focalizados poniendo la lupa en aquellas particularidades que provocan el relato infantil dentro de un contexto cotidiano. Así que, si queremos dilucidar un concepto general interpretativo desde la participación de los niños, desde sus relatos, debe encontrarse el sentido en las cosas mismas, a partir de experiencias vividas y focalizadas frente a una idea general, que a la medida que se va enfocando, va generando a su vez una recolección de información que no está tipificada, ni predeterminada en su totalidad y que consiste en obtener las apreciaciones emocionales, significativas junto con otros aspectos de carácter subjetivo. (Hernández; Fernández y Baptista, 2014)

Se hace interesantes entonces ver que en el relato se revela el interés por decir algo, contar a través del *yo*, aquel que se sitúa en un escenario para poner en puesta una experiencia vivida. Creemos entonces que el testimonio como narrativa, o los relatos de vida que develan los niños pueden ser los procedimientos adecuados para recoger las experiencias que los niños nos vayan a contar.

Además de analizar múltiples realidades subjetivas que se dan en un mismo contexto su proceso es inductivo, de las particularidades se llega a conclusiones generales ya que lo inductivo está caracterizado por la observación de hechos locales como insumo de registro para su clasificación y reflexión que es lo que permite llegar a la generalidad.

Estrategias de la metodología

Dentro del enfoque cualitativo se aborda la perspectiva de la fenomenología hermenéutica (FH), su valor fundamental de la investigación radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares, como lo menciona Van Manen¹², aunque señala que *el método de la fenomenología es que no hay método*”, sí afirma que la FH comprende un camino que el mismo autor llama *methodos*. Éste camino se inspira en la tradición desde donde se propone “un conjunto de conocimientos e ideas; el investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos por los niños, cotidianamente.

Manen menciona que estos *methodos* son tanto de naturaleza **empírica** como **reflexiva**. Los métodos empíricos se orientan hacia la reelección de material sobre una experiencia vivida, algunos métodos propuestos por el autor son *la descripción de experiencias*, ya sean personales o de terceros, como lo pueden ser fuentes literarias; otro elemento es la *entrevista conversacional* y la *observación de cerca*. Estos enfoques se comparten con otros elementos también de investigación cualitativa. En dichos métodos reflexivos se intenta analizar y establecer las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Vale la pena señalar que estos son los métodos empleados que ayudan a las reconstrucciones de la oralidad infantil, hacia la comprensión que los niños tienen sobre *el ser profesor*.

En esencia la FH asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida. Este mundo de la vida es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente”, y no como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (palabras del

¹² *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430

autor); la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o *'teoría de lo único'*; que *se interesa por lo que es en esencia irremplazable*. El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. *Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica*.

La fenomenología hermenéutica, en un sentido subjetivo, y en este contexto busca la significación de experiencias vividas por los niños acerca de un fenómeno educativo que viven directamente y que permite conocer la estructura esencial de la experiencia; intentamos poner la mirada en las cosas mismas, buscamos comprender la forma en que los niños tejen sentido, sus formas de ser y estar en el mundo; ese fenómeno se convierte en auténtico y real tal como son experimentados y vividos, pues se orienta en la naturaleza de éstos, explorando los significados y sentido que el ser humano le da a la vida.

Técnicas, instrumentos de la recolección de la información

Se considera para lograr los insumos que den crédito de todo aquello que nos cuenten los niños hacer una recopilación de sus voces por medios digitales. Para lograrlo, es necesario recurrir a las entrevistas, conversaciones e instrumentos que orienten las preguntas principales que les vamos hacer a los niños y serán sus cuidadores quienes realicen la gestión en cuanto a la conversación con los niños.

Se insiste en que las dinámicas actuales de distanciamiento social por motivos pandémicos no permiten una interacción directa con los niños y el investigador. Sin embargo, como el interés en esta investigación cobra sentido obteniendo las opiniones de los niños, será suficiente con generar acuerdos entre los adultos para ser viable la recolección de las grabaciones. Por tanto, las técnicas empleadas para la obtención de nuestro corpus narrativo se plantean de la siguiente manera:

- Conversación con los acompañantes de los niños planteándoles el sentido investigativo que se proyecta l y su aporte a las comprensiones de la narrativa infantil.
- Carta de entrevista digital que hace invitación a los niños para que a través de sus opiniones y percepciones respondan cuatro preguntas centrales de la investigación.
- Grabación digital, recolección de las voces de niños.

El Camino Hacia Otros Relatos (Diseño de Ruta)

Para dar inicio a la explicación sobre cuál fue el camino que se tomó como desarrollo de la exploración instrumental y documental que conllevarían a las acciones del trabajo de campo, debo señalar que desde el momento de plantearme la pregunta sobre ¿cómo ven los niños y las niñas a maestro? para determinarlo como un referente investigativo, hasta la fecha en que se presenta el documento, la dinámicas sociales se han transformado con cierta radicalidad. Los modos de relación social se alteraron bajo dinámicas de distanciamiento y aislamiento, se cerraron las instituciones, los espacios comerciales, los lugares de recreación y en sí, cualquier espacio que fuera motivo para la concentración de personas o de esparcimiento y se prohibió todo tipo de encuentros sociales debido a la pandemia generada por el brote del virus Covid-19 a nivel mundial.

Esto ocasionó que se fuera instaurando otras dinámicas de encuentro con las personas, los niños y las niñas sobre todo y que es lo que precisamente provoca otras formas de acercamiento y de construir otras rutas que de manera alternativa debió ajustarse la presente investigación, y que son con las que se presentan el desarrollo y los modos de operación metodológica para lograr los encuentros y la adquisición del corpus narrativo en general.

No tomar en cuenta las condiciones actuales que provocaron medidas internacionales de cuidado y prevención debido a la pandemia generada por el Covid-19, sería como invisibilizar

parte de los propósitos que se establecieron al inicio de la investigación donde aún no se prestaba la condición mencionada. Y digo condición porque realmente las dinámicas se transformaron obligando que se acudiera a otros modos de relación con las personas y entidades educativas pensadas que fueron pensadas como escenario de campo investigativo.

Antes de la emergencia sanitaria se consideró que, debido a las diversas formas en que se pronosticaba el objeto de investigación desarrollada de manera metodológica, se hacía necesario sintetizar o clasificar la ruta en su diseño metodológico los diferentes aspectos que surgen de la investigación al momento de indagar por las posturas que tiene los niños alrededor de la figura del profesor. Así que, para dar mayor dinamismo a los aspectos mencionados y tener una generalidad de la metodología, se desarrolló un cuadro de acciones en el que se organizaron los momentos del proceso metodológico pensados para su momento y el cual se presenta a continuación aunándolo como un insumo consecuente que al inicio se consideró valioso para construir los caminos que llevaran hacia la obtención de relatos y en general, todo aquello que nos quieren contar los niños y las niñas sobre el profesor.

CAPITULO IV

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

La Voz de Los Niños y Las Niñas

Un narrar que, más que saber más, lo que quiere es conectar [...] con el misterio de las cosas, de lo intangible, de lo necesario, de lo adecuado, de lo paradójico, de lo posible, de lo irresoluble, pero inevitable. Quiere ser más consciente de todo ello, quiere percibir más, quiere mantenerse más en contacto con la vida, apreciarla más.

José Contreras (2013)

Los relatos que se van a presentar de aquí en adelante son la recopilación total de los productos discursivos de los niños, ejercicio en el que participaron algunas personas –padres y madres sobretodo- que en mi consideración podrían cooperar en la realización de la entrevista a los niños y niñas partícipes de la investigación. Lo anterior estuvo condicionado por el

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

confinamiento por el Covid 20, lo cual fue mencionado en la ruta metodológica. Esta condición hizo que en las conversaciones se integraran algunas dinámicas imprevistas: preguntas otras, comentarios por parte de los padres y madres, y que finalmente, las podemos recibir como un insumo más, que nos lleva a poner en evidencia el tipo de interacciones presentes en la comunicación adulto-niño, y que quizás tengan que ver con las características poblacionales y contextuales. En fin, con las preguntas guías de la entrevista se generaron otros modos de conversaciones con los niños y las niñas (todas de manera virtual y distante) que no fueron pensadas previamente y de todas maneras se obtuvo un corpus importante de voces niños y niñas acerca del maestro:

Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás siguiendo con la lista. Pues estos son “métodos” para crear una “realidad según la ciencia”. Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración (Bruner, 1997, p. 168).

Cabe resaltar entonces, las condiciones en que se producen estos registros ya que las mismas dinámicas que se fueron dando en cada una de las entrevistas, permitió ver una generalidad comportamental en relación con las preguntas emergentes. Aunque la recolección de los relatos parte de cuatro preguntas en general, en algunas entrevistas emergen otras preguntas que extienden las conversaciones con los niños y derivan en otros intereses, que podría incitarnos a pensar que desvía el propósito de la entrevista, pero en realidad lo que hacen es extender la conversación en intereses que se generaron en los adultos a partir de los mismos enunciados de los niños. Surgen entonces otras preguntas que buscan reafirmar las respuestas de los niños o bien, porque no se sienten satisfechos con la respuesta que los niños les dan, o porque consideran que algunas respuestas son muy cortas y quisieran que el niño conversara más

pretendiendo una respuesta más satisfactoria, esto nos muestra una relación que se dirige un poco al control que los adultos ejercen sobre los niños, sobre sus producciones discursivas.

Por otra parte, se trató con interés eso sí de ajustarse a la manera más fiel posible en que fueron contados por los niños y las niñas, ajustarse muy copiosamente a sus pronunciaciones que en muchas ocasiones incurren en alargamientos de alguna palabra, en alguna repetición, en onomatopeyas y demás actos verbales que desde sus expresiones auténticas devienen en la palabra.

Es de considerar igualmente, el valor inalcanzable del signo escritural en cuanto a las sonoridades que traen los niños con su palabra; hay ciertos acentos en la palabra que dan fuerza y mayor sentido en su expresión oral, en cada uno de ellos se puede percibir una forma melódica y particular que da un “encanto” en lo que están transmitiendo oralmente. En efecto, la conversión de la oralidad al signo escritural desalma sin dificultad el carácter tímbrico de las voces y autenticidades tonales de la conversación, seguro que acudiendo a los signos de la escritura que nos dibujan el asombro, la admiración o la perplejidad podrán darnos ese punto clave para especializar la palabra. Amén de otras circunstancias no verbales como cuando por ejemplo ante un diálogo un niño pueda responder afirmativa o negativamente una respuesta con la cabeza sin por qué tener que pronunciar algo que pueda recoger el audio-grabación. No quedaría más que alegrarnos con la imaginación del lector en interpretar la sonoridad de los relatos según las consideraciones sintácticas escriturales en las que se redactó el corpus.

Para llegar a los niños, primero se habló telefónicamente con sus padres para invitarlos a que sus hijas participaran de la investigación. Luego de su autorización se habló también telefónicamente con algunos de los niños, donde se les explicó en qué consistía el estudio y como participarían con su voz, sus ideas y sus opiniones en él. Con otros niños solo se les ha enviado las preguntas guía de la entrevista, a las que respondieron oralmente, vía Whatsapp. La guía de preguntas a manera de carta de invitación la presentamos a continuación en el siguiente recuadro que se convierte en instrumento de insumo que apoya la acción del trabajo en campo:

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Querida (o) [NOMBRE]:

Esta experiencia hace parte de una serie de diálogos que estamos teniendo con algunas niñas y niños en el marco de algo que se llama “filosofía con niños”. Nos interesan tus opiniones, tus ideas y tu manera específica de ver y habitar el mundo. No valoramos las respuestas como verdaderas o falsas, sino como aportes muy importantes que nos ayudan a *ampliar nuestra visión* sobre algunos temas que andamos reflexionando en la universidad.

Te damos las gracias por tu valiosa colaboración.

CONVERSACION SOBRE EL MAESTRO

1. ¿Cómo definirías –en tus palabras- a un maestro (un profesor)? **¿Quién es un maestro?**
2. ¿Tienes algún **recuerdo grato** sobre un maestro o maestra que pudieras contarnos?
3. ¿Tienes algún **mal recuerdo** con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
4. ¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

Puedes enviarnos tus respuestas por medio de una grabación de voz.

Vamos a enumerar cada relato, y en la mayoría se pondrá un recuadro (entre paréntesis, después del nombre) que ofrezca un breve contexto del niño o niña y posiblemente sobre cómo fueron obtenidos los relatos dado que existen ciertas particularidades que de alguna manera dan una mayor base para asimilar su lectura. Con esto dicho, solo queda presentar nuestro corpus narrativo:

Relato 1

Sofía: (12 años. Es hija única. Vive con sus dos padres. Es de Bogotá y vive en Bogotá en el barrio chapinero. Cursa primero de bachillerato en un colegio privado)

¿Cómo definirías –en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

Un maestro es comoo una persona que te guía, es un guía que, que te guía en ciertos aspectos o sea ya, ya sea como inglés o español, o sea sus diferentes arias de enseñanza, siempre tee te está guiando para escoger las cosas bien, cómo hacerlas bien. Es comoo casi un amigo que te ayuda y tee te enseña nuevas cosas paraa, para la vida y sí, esss como un amigo, sí. Es una persona que siempre está dispuesta a ayudarte y a explicarte cien veces si lo necesitas porque no entiendes algo, siempre está ahí para guiarte en las cosas que estás insegura y te ayuda, te ayuda siempre, entoncess sí, es comoo... es como un papá en el colegio.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Sí! Bueno, yo cuando era pues muy chiquita ya estaba como me pedían en el tema de la música y pues estamos haciendo como unas audiciones para ver quién cantaba en la novena de navidad en el colegio, y pues, yo me presenté y como que casi nadie estaba de acuerdo con que yo cantara pero mi profesor me eligió a mí y de ahí como que entré más en la parte del canto y pues yo lo quiero mucho porque él siempre se ha preocupado por mí y es muy querido conmigo.

Entonces siempre me ayuda con todo o sea, mi profesor se llama Guille, Guillermo, pero yo le digo Guille, entonces Guille siempre está ahí para mí y es, es como uno de los mejores profesores que de verdad yo he tenido y que la me ha podido dar porque es muy querido con todo el mundo y aunque a veces como que se pone de mal genio siempre está ahí para ayudarnos con todo, de verdad es súper atento con las niñas, conmigo siempre ha sido súper querido me tiene en cuenta para todo entonces es súper chévere.

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Sinceramente no tengo como, sí bueno, sí tengo como un mal recuerdo que fue con mi profesor de matemáticas en cuarto grado porque bueno, tuvimos muchos problemas porque simplemente los dos no congeniábamos y teníamos opiniones totalmente diferentes sobre las matemáticas entonces, sí fue como un mal año porque hubo reuniones con mis papás y todo entonces no fue nada, nada cool, entonces ese año tuve muchísimos problemas respecto con eso en especial, pues o sea afecto obviamente todas las materias porque el profesor mejor dicho, quería que yo fuera la gran matemática pero pues, nunca he sido buena para las matemáticas, entonces, me metió a unas tutorías y fue terrible, fue horrible horrible horrible, entonces, como no quería ni cinco al profesor pero pues de todas formas uno aprende cosas nuevas de esos profesores entonces eso lo ayuda a uno a mejorar de cierta manera.

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

O sea, no me gustaría ser maestra pero... o sea porque mi sueño es, otra cosa. Pero, no me gustaría ser maestra en especial porque no soy una persona nada paciente me desespero con todo el mundo si no me entienden, si no se hacen las cosas a mi manera!... Entonces, o sea: obviamente acepto y respeto las opiniones de la, de los otros pero como que me estreso... mucho!... sí, como que no piensan lo mismo que yo, en algunas cosas, pero... sí mi sueño es otro y... no sería como... como no sería lo mío y siempre... o sea sería como mala maestra siento yo! porque... una persona debe ser paciente y debe explicar bien, yo mejor dicho me enredo explicando todo, me enredo con mis propias cosas incluso. Tonces, no soy buena dando explicaciones, y eso de explicarle a alguien como mil veces y no entienden no es lo mío, de verdad no es como lo mío me desespero como ya dije. Entoess, definitivamente no sería mi área.

Relato 2

Ágata: (11 años. Es hija única. Vive con sus dos padres. Cursa primero de bachillerato en un colegio público. Es de Medellín y vivía allí, pero a causa de la pandemia ocasionada por el covid 20, cambiaron –según sus padres- la vida agitada y amenazante de la ciudad por una vida más tranquila en el campo. Y se fueron vivir al municipio de Jardín en Antioquia).

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Yo me acuerdo de que una vez en un campamento mmm con unas amigas nos levantamos a las tres de la mañana, porque teníamos la idea de ver el amanecer, y pues cuando salimos había una terraza que hay en el colegio, estaba el profe Andrés, es el profe que nos da áreas integradas, hablamos mucho con él y pues pasamos muy bien nos reímos...

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explicanos tu respuesta.

A mí realmente cuando sea grande no creo que me gustara ser maestra porque pues es como, me parece a mí muy difícil porque tenerle paciencia a todos los niños y todos siempre es muy difícil

Relato 3

Violeta: (12 años. Es hija única. Vive con sus dos padres. Es de Bogotá y vive en Bogotá, en el barrio Chapinero. Cursa primero de bachillerato en un colegio privado).

¿Cómo definirías –en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

Creo que un maestro es alguien que enseña algo, como en diferentes edades o también puede ser alguien que estudió y tiene una maestría.

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Emm pues, sí tengo un recuerdo grato con... con varios maestros porque normalmente pues, nunca me la voy mal con los maestros y creo que miyo, mejor experiencia con un maestro fue con... ee fue con 'na maestra que se llamaba Rocío... y con 'on maestro que se llamaba Juan David y son muy diferentes Rocío... era muy divertida y en las clases nos dejaba ir a jugar y hacíamos proyectos chevres... y todo tipo de cosas, era una maestra muy chevre y... Juan David me gustó porque era súper estricto, em como que me quería mucho y me dio muchos premios.

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Yo creo que nin no tengo ningúnnn muy mal recuerdo con un maestro... porque pues... nunca les he caído así muy mal a un maestro. Quizá no hay algunos que nunca me conocieron porque era muy tímida pero... nunca he tenido una mala experiencia... Ee creo que los más parecido a eso era con un profesor de música porque... era muy aburrido y pasamos un año ee todo segundo con él y nunca se aprendió mi nombre... no sabía ni siquiera quién era y no me reconocía pero... igual nunca me trató mal.

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

Yo creo que nunca sería una maestra porque... soy mala enseñando además ese trabajo no paga bien, y... hay que ganar buen dinero, y... ese trabajo es muy aburridor porque pues enseñar para mí me parece que es muy aburridor y sobre todo a niños que hablen y eso es horrible así que yo creo que nunca sería maestra.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Relato 4

Kevin Santiago: (10 años. Su madre trabaja como Agente educativa en la IED La Aurora en Bogotá, es hijo único y estudia en un colegio privado)

– Bueno, dime cómo te llamas

– *Kevin Santiago Rojas Cardona*

– Quiero hacerte unas preguntas puedes?

– *Sí señora*

– ¿Listo, para ti qué es ser profesor?

– *Ser profesor es como enseñar a los niños matemáticas, emm alfabético, inglés, pues también hay profesores que enseñan al jútbol, basquetbol, eso es para mí qué enseñan a los profesores*

– Listo mi amor, te gustaría ser profesor?

– *No señora*

– ¿por qué?

– *Porquee, pues primero que todo yo no me aguantaría a los chinitoss*

– Aaah! [ríe]

– *Segundo que todo porque mi pasión es ser jútbolista*

– qué bien que chévere tu pasión, bueno me gusta mucho, de pronto quieres contarnos una experiencia, una anécdota que te haya pasado con algún profesor?

–... [Se demora en responder] *eeh.*

– Que te acuerdes! Lo que tú nos quieras contar

– [demora su respuesta].. *Pues quemm... en el jútbol regaño noes porregañar sino porquej así, aprendemos algo más y toca preocuparnos pa cuando no nos regañen*

– *Oo oquei, osea el profe dee de futbol a veces te regaña*

– jm..

– Listo... Algo más? De pronto que quieras expresar?... m no? [risa] listo ok muchísimas gracias por darme esta entrevista

– *Tranquila*

Relato 5

Eitan: (7 años. Vive con su familia en la zona rural de Usme, su padre es profesor de escuela pública de la ruralidad y viven en el mismo predio del colegio. Eitan conversa bastante con su padre y su vida cotidiana está en actividad permanente con los quehaceres del campo y las

actividades mismas de la escuela así como las acciones diarias que ve de su papá quien es su profesor a la vez)

A Eitan se le enviaron las siguientes preguntas por medio de WhatsApp:

¿Para ti qué significa eso de ser maestro? ¿Qué es ser profesor?

– Ser profesor es un poco difícil porque tienes que estar trabajando, y haciendo materias con los demás y en reuniones tienes que estar muchas veces, y algunas veces te ponen a ser muy temprano las reuniones y los trabajos y además tienes que enviarle muchas tareas como las que tú quieras a los niños o puede mirar en... o puedes mirar en yutub.

(Después de enviar su respuesta, Eitan nos vuelve a remitir de inmediato el siguiente mensaje:)

– Perdón por si sonaba un marrano que´s que está aquí en la Unión hay un marrano de los Orjuela en la otra finca y está que chilla y perdón por si la pregunta que te dije fue un poco o sea ruidosa con ese marrano.

Relátanos una experiencia que hayas tenido con algún maestro que a ti te haya parecido tal vez agradable o desagradable, tú miras qué nos quieres contar y simplemente pues, nos relatas una experiencia que hayas tenido con un maestro.

– Bueno, la segunda pregunta que me habías hecho pues que dijiste que no era una pregunta estar con un profesor es mm no tan difícil pero... Con mi profesor que se llama Placido es bueno y pues no es tan difícil porque como ya estoy en segundo ponen unas tareas un poco difíciles y que... es agradable pero no tanto porque...o sea, no sé pero porque ponen cosas difíciles y algunas veces se equivoca de cosas y entonces e él es agradable im me gusta estar con él porque antes cuando estaba en preescolar había una profe que se llamaba Paty y ella no me agradaba tanto porque em ellam, pellizcaba a la gente.

(La última pregunta Eitan es si a ti te gustaría ser profesor, si te gustaría o no, explícanos tu respuesta.)

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– *Me encantaría ser profesor porque pudiera ponerle las tareas que yo quisiera yyy pero también sería difícil porque tuviera que estar trabajando en computadores entregándole trabajos a los niños y como ya hay virus y no se puede abrir el colegio, entonces, pues no sé me tocaría entregarle las guías, sería un poco difícil pero me gustaría ser profesor pero lo que más me ha encantado ser es bo es esto... ahj!!*

Eitan olvida la última palabra con la que pretende cerrar su relato y vuelve a retomar todo su hilo narrativo de la siguiente manera enviando otro mensaje:)

– *Me encantaría ser profesor pero porque pudiera ponerle las guías que yo quisiera, difíciles o fáciles, pero el problema sería que no me gustaría tanto y sí, o si o no, no sé pero sí quiero ser profesor porque ya te dije y... es porque uno tiene que estar trabajando en el computaó tiene que estar trabajando en los computadores y también estando entregándoles las guías a casas en el carro o decirle a personas que se las lleven porque son, es difícil ser un profesor pero mm me encantaría ser un profesor pero lo que más me ha gustado ser es veterinario*

Relato 6

Valery Sofía 8 años

– *Hola muy buenas tardes! Hoy estamos en compañía de una niña muy pero muy especial*

– *Holaaa buenas tardes mi nombre es Valery Sofía Mina Malaver, tengo ocho años y medio y estoy en grado tercero...*

– *Gracisa Valery, Valery te queremos hacer unas preguntas... eee ¿quieres participar?*

– *Sííí!*

– *Y permites grabarte?*

– *Síí*

– *Bueno Valery, y la pregunta es ¿qué significa para ti ser profesor?*

– *Pues pueden haber profesores y profesoras, y ellos nos enseñan cosas nuevas, y pues ellos ponen atención a nuestras preguntas porque, para la mayoría de nuestras preguntas hay una*

respuesta, y me gusta mucho estar con mis profesores porque me gusta aprender cosas nuevas. En artes aprendí usar la regla y a dibujar muy bonito. Mm también me gusta mucho ciencias naturales porque me enseñan sobre los reinos de la naturaleza y eso es muy divertido, y pues, ya!

– Bueno Valery, y cuéntanos una de anécdota o una experiencia que guardes en tu corazón y que quisieras compartir con nosotros, que hayas vivido con algún profesor... o profesora.

– *Pues a mí me dio mucha risa un día queeee estábamos en clases virtuales y el perrito se le metió a lag al cuarto donde está la profe y le puso la cola en la cámara [ríen juntas]*

– Y una anécdota cuando estabas yendo al colegio cuando estábamos presenciales?

– *queeee... pues, que un día se me perdió un borrador y se perdió de la fas de esta tierra [risas]*

– Valery, y tú cómo crees que es la vida de un profesor cuando ya no está en el colegio?

– *Mmm pues se va a revisar lo que le envían a los coordinadores, y pues, se pone hacer las diapositivas del colegio y después de terminar se cambia se pone la piyama y se acuesta a dormir [risas]*

– ¿Quisieras contarnos algo más sobre lo que crees que es un profesor?

– *mmm na!*

– Cómo es la personalidad de un profesor, o como son las personalidades de los profesores cómo son ellos, y ellas?

– *e mi profesoras, ellas son muy alegres, amables y en muy pocas ocasiones nos regañan... casi nunca nos regañan, y eso me gusta mucho porque mi salón es muy juicioso y me gusta estar con mis profesoras, y profesores.*

– Cuál es tu materia favorita?

– *Nnnn, me gusta la lengua castellana, educación física, danzas, inglés, matemáticas em y pues me gustan todas las materias... Chauuu!*

Relato 7

Estefany Alejandra 7 años

– Hola muy buenas tardes, y aquí nos acompaña otra amiguita, hola!

– *Hola, muy, buenos días, espero que estén muy bien yo soy Estefany Alejandra Malaver*

Ruíz tengo siete años...

– Nnn! Muy bien Vale e! Estefany. Estefany y cuéntanos para ti qué significa ser profesor? O qué significa esa palabra, qué es?

– *Esa palabra es cuando a los niños les enseñan a poder aprender otras cosas más para que a uno cuando por ejemplo contar billetes en matemáticas sirve mucho para cuando sea grande ya ya pueda aprender otras cosas más.*

– Mm y tú cómo, cómo crees que es la vida de un profesor cuando sale del colegio?

– *La vida de un profesor cuando sale del colegio a los niños, siempre los va a extrañar porque les hace mucha falta*

– Nnnn [ríe] Bueno Estefany cuéntanos una experiencia que hayas tenido con un profesor, con una profesora

– *La experiencia que ellos han tenido es para quee, con mucho cariño nos han dado las clases y nos han educado mucho para poder apre, aprender.*

– Mmn, Y cuál es tu materia favorita?

– *mi materia favorita es, inglés, matemáticas y, comunicación.*

– mmm, y alguna experiencia chistosa que te haya pasado con un profesor?

– *Con un profesor me ha pasado que hay unos niños que a veces prenden el micrófono y empiezan a hablar y un día estábamos en clase de matemáticas y la niña empezó a hablar y a contarle a la mamá que quién era, que si la profe era más viejita que la mamá*

– [risas] Ay Estefany! Y, Estefany, cuéntanos acerca de las personalidades de algunos profes, cómo son ellos?

– *Ellos soon muy educativos para poder aprender bien y son muy cariñosos para que también podamos preguntar*

– Aa bueno, listo chao Estefany!

– *hasta luegooo buen dííaa*

Relato 8

David Esteban 12 años

– Oye David. Tú te has preguntado ¿qué es ser un profesor?

– *No... pero pues, supongo queee, pues, se deben sentir agotados porque pues comenzar a hablar o tenerle paciencia a todos esos chinos*

– [risas de la mamá] Uy!... Aaa... yo soy profe! Aa [más risas]

– *sí, por eso no sale del trabajo.../bueno no es que los profes no no... no puedan salir del traba del trabajo y estén como encarcelados pero es que eso es de mucho tiempo*

– ¿Sí? ¿Te parece?

– Sí

– Mmm... y qué [risa corta] qué harán los profes por ejemplo ya después de que salen como de su jornada, ¿qué harán?

– *Cogen preparan un cafecito y comen pancito*

– [risa de la mamá]

– *Y descansan...*

– ¿Sí?

– *Como cualquier otra persona lo haría*

– Mmm [una pausa en la conversación]... oye David yo no cerré la puerta de allá de esa habitación y se escucha el ruido de la calle, uich!

– *Mm bueno!.*

– Sí... y no te ha pasado por ahí por ejemplo, no sé alguna anécdota algo así con, con uno de tus profes?

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– *Mmm... no, creo que no... pos un profe tiene un gatito y el gatito lo interrumpe sus clases pero de resto no*

– *Sííí! [ríe] Y cuál es? ¿Cuál de los profes es?*

– *El de educación física, está haciendo flexiones y el gatito se le sube en todo el estómago*

– *mm vea pues... ay! Se puso a llover!*

– *Aja...*

Relato 9

David Betancourt 8 años

Para este relato se toma el signo (/) para denotar pausas que se hacen evidentes en su relato causadas por tomar respiración para hablar

– *Para ti qué es un maestro?*

– *Para mí un profesor o maestro / es la persona queee les enseña a los niños/ aprender y a estudiar enseñarleeesK / cosas diferentes a los niños/ porquee los maestros/ no solo hay deee una clase sino hay de varios: hay un profesor de tecnología de educación física/ deeee sociales y bueno muchos más. Eeeeeentonces si es un profesor de tecnología profesora / les enseña cosas de robótica/ ingeniería, si es un profesor de educación física hace actividades de educación física como saltar lazo, / jugar con la pelota/.... Si es un profesor de artística/ puees le haceee les enseña a los niños a dibujar/ o pues a veces les dicen que haga un dibujo/ de cualquier cosa. Y pues es chévere un profesor porquee les enseña diferentes cosas a los niños.*

– *Y en ese dibujo qué hiciste qué clase es*

– *Puesss e una claseeee| comooo matemáticas español!*

– *Mmm, bueno... David qué plasmaste en el segundo dibujo?*

– *Pueeees yo hice como un profesor de educación física/ lanzándole un aro a un niño/ que, bueno pues soy yo/ y el niño está saltando/ esooo pues es como una clase queee el profesor de educación física tuvo/ conmigo y unos compañeros/ queee el profesor lanzaba un aro y que nosotros teníamos que saltarlo.*

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– Te gustó? ¿Qué recuerdas más de esa clase?... ¿fue divertida? – Sí – Cómo fue?

– *Jue pues, muy divertida porque/ ee pues a través de uno habían varios niños/ yyy no tocaba y pues el pan de eso| de esa actividad era como no tocar er-aro y esquivalo, saltándolo*

– ¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o una maestra que pudieras contarnos?

– *Eeeem el mejor recuerdo es cuando una vez estábamos en una clase de educación física/y jugamos como un especie de Voleibol/ con otroos o sea jugamos los de, los niños de mi cuart los niños de mi salón| y de otra ga de otra clase, de otro salón.*

Entonces/ eeem los niño, entonces habían unos niños queee por un lado eee la red! tiraron los balones y había otro lao que eran cuando uno los cogía/ y la pe, y los niños que lanzaran el balón tenían que irse/ haciaaa el otro lao paraa coger los balones/ y los que los cogían tenían que irse hacia erado/ queem que cogían n, que tiraban los balones... / y fue unaaa clase muy chevre porqueem| porque no sólo jugamos los niños de mi clase sino de otra/ de otra, de otro curso|entonces fue muy chévere... corrimos mucho

– Tienes algún mal recuerdo de un maestro o maestra? que pudieras contarnos?

– *Sí quees que raa profe que tenía nos años pasados nunca nos dejaba ir al baño... sólo cuando salíamos o entrábamos al al recreo, al descanso.*

– David, ¿te gustaría cuando grande ser maestro?

– No

– ¿Por qué no?

– *Porque cuando sea grande quiero ser veterinario yyy es para ayudar a los animales, para protegeros de maltrato, y ayudarlos a curarles las heridas... y no me gustaría ser profesor porque no.*

Relato 10

Sol Ángel (9 años, es hija única, convive con su madre quien es docente de una institución educativa distrital de Bogotá, su abuela es quien la cuida la mayor parte del tiempo y muy poco se ve con su papá. Su madre es quien le realiza las preguntas)

– Buenas tardes, ¿cómo te llamas?

– *Sola Ángel Sánchez Perdomo*

– ¿Cuántos años tienes?

– *Nueve*

– ¿En qué curso estás?

– *En cuarto*

– Vale, bueno, vamos hacerte un par de preguntas, entonces por favor para que las respondas con sinceridad, lo que entiendas y pues, con tranquilidad! Las respuestas que nos quieras brindar no se le va dar ningún valor si está bien o está mal porque es tu opinión y queremos saber qué es lo que opinas a respecto. Entonces primera pregunta: ¿Cómo definirías en tus palabras a un maestro, a un profesor?

– *Es un apersona que nos enseña cosas como profesor de castellano que nos ayuda a enseñarnos ortografía o también enseñarnos cuentos, fábulas profesor de castella, dee... – mm– deem matemáticas nos ayuda a cálculo, a números a multiplicar y así...*

– Mmm o sea, ¿Quién es un maestro?

– *La persona que nos enseña cosas*

– Bueno, pregunta número dos: ¿tienes algún recuerdo grato, o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Sí, ee yo tenía una profesora que cuando yo estaba en segundo, pues yo me sacaba buenas notas me iba superbién y ee sacaba los primeros puestos, pero a la hora de la izada de bandera no me dejó izar y entonces era por promedios pero yo me sacaba buena nota.*

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– Bueno, vamos con la tercera pregunta: ¿te gustaría cuando seas grande ser maestra?
explícanos tu respuesta, por favor

– *Pues yo en algún momento sí quería ser maestra pero con el paso del tiempo quise ser arquitecta para crear calles o casas... yo antes quería ser maestra porque me gustaba mucho esa clase de castellano cuando me enseñaban también a veces pues jugaba a ser profesora y me gustaba mucho cuando tocaba escribir en la pizarra pero después me empezó a gustarme los números.*

Relato 11

Juana (6 años, estudia en un colegio privado, su mamá es licenciada en educación quien es cabeza de hogar. A Juanita, como la llaman de cariño le encanta conversar con las personas adultas)

¿Cómo definirías – en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

– *Hola Horacio, ¿cómo estás? ¿Para mí qué es un profesor? Para mí es un profesor omm pues, puede ser comooo quem dicta clases, emm quemm también emm también qué? Pues quemm, que les ayuda hacer las tareass a los niños pequeñitos... emm también les enseña las pal las las vocales, las le las letras ymm ya!*

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Horacio? Un recuerdo bonito es que con mi profe Sonia lo llevaba al parque... y otro recuerdo bonito es que mi profe Lili de música los e, creamos una canción ymm cantamos la canción [Juana canta la canción] ♪ el parque de mi colegio es algo muy especial... en todos los juegos yo quiero montar, vamos al rodadero! Sííí! ♪*

En otra grabación juanita envía otro recuerdo grato para ella.

–*recuerdo a mi profe de jardín que se llama Sonia. Era, era muy linda conmigo y con mis compañeritos y mis compañeritas... Y, también quemm quemm pues que los amaba a todos emm quemm los trataba muy bien, los trataba con cariño con amor...Y, y también los ae e los*

ayudaba a pues a hacer un poquito las tareas, los explicaba ee cuáles son las vocales, también los mostraba unos videos...y ya!

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Recuerdo de mi profe Sonia quem pues que no me regañaba tanto y tampoco a mis compañeritos y mis compañeritas.*

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

– *Emm yo quiero cuando grande yo quiero ser profesora porque, porque yo les quiero a yos yo les quiero a enseñar a pasar el pasamanos... también em a montar a pues a montar culumpio em y también como aaa señarles aaa ser las vocales s también como se escribe... también también quiero ser una profesora cariñosa, no brava porque a mí no me gusta quee pues que los niños, los niños esté tristes, y que se aburran. También l les quiero enseñar jueguitos en el parque ymm también... también quisiera comoo comoo es comoo enseñarles a tejer lo quee lo que teje mim mi mamá... Horacio.*

Relato 12

Adán (11 años, es hijo único y su educación ha estado atravesada por pedagogías que se desprenden de la educación tradicional, convive solo con su mamá quien es activista en procesos culturales)

– *Quién es un maestro pues, un maestro es... alguien que enseña sus saberes a otras personas, eemm... quién es un maestro? Pues un maestro es Fredy Triana, o sea mi profe... Un mal recuerdo de un maestro pues... cuando nos dejó sin descanso por haber gritado mucho en clase...*

Y un buen recuerdo es cuando Fredy nos dejó a solas en una montaña, abandonaaaados!
[Juega con la última palabra dándole acento terrorífico]

– *Que si me gustaría ser maestro? ... pueees no. Porqueee pos chévere enseñar y too pero... creo que hay otras cosas mejores para mí... y pues chí!*

Relato 13

Juan Esteban (11 años)

– Bueno yo definiría a un profesor como una persona que quiere enseñarle a las otras personas lo que ha estudiado, y lo que ha hecho durante toda su vida... para que pueda, puedan salir esas personas sabiendo algo más que la matemática que la ciencia que la biología... para que puedan salir teniendo una enseñanza donde puedan saber y aprender en muchos lugares más y si ellos desean que hagan lo mismo y si no, pues su camino está libre

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?)

– Sí, em yo tengo un mal recuerdo de un maestro, de una maestra la maestra era muy, pues yo estaba en quinto y pero y ese colegio nos hacían hacer tesis, y si uno les lee salía la tesis mal la profesora lo gritaba lo regañaba. Y una vez, la profesora teníamos dirección de curso y pos yo no llevé la tesis ese día porque era dirección de curso, y la profesora dijo bueno, saquen las tesis que la voy a revisar y pos yo no la había llevado, y la profesora se puso brava me, me puso a gritarme y me tocó llamar a mi mamá para que hablara con la profesora, y ese mismo día, a la salida, estaba mi tía Leidy que ella es profesora y iba hablar con esa profesora, pero pues la profesora en esos momentos ya no estaba, y pues yo ya había salido feliz porque ya había solucionado el problema de la tesis

Em no, no me gustaría ser maestro, yo estaba pensando en ser un poco más, estudiar leyes o... o siquiatria, pero maestro no, porque es muy difícil enseñar y a veces a uno se le agota la paca, paciencia, pero pues en esos trabajos no hay pues tanta paciencia, y pues es en algo chévere que uno puede estudiar y a mí me llamó la intención pero maestro no, de pequeño quería serlo porque, l habían súper profesores súper bravos y yo de pequeño quería serlo para ser igual a ellos, pero pues ya, me puse a pensar. “No pues porque ser mal maestro o sea, no está bien, tiene que ser bueno sea estricto pero no, bravo y grosero”... y ya, muchas gracias por su atención.

Los cinco relatos que siguen a continuación, (Martina, Agustín, Isabel, Valentina y Emilio) son producto del envío de la guía de preguntas a la profesora Luisa Tipán quien es la maestra de los niños de un curso de quinto de primaria. Una vez que los niños recibieron las preguntas enviaron una grabación de voz respondiendo de manera libre.

Relato 14

Martina (10 años)

– Hola, mi nombre es Martina, y hoy, voy a responderle a sus preguntas. Primera pregunta: ¿cómo definirías a un maestro? ¿Un profesor? ¿Quién! es un maestro? Lo que yo respondí en mis propias palabras fue: un maestro es una persona que enseña algo, además, ese algo es algo que les apasiona mucho, y lo que les apasiona, se lo enseñan a las demás personas...gracias

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– No he tenido un mal recuerdo, de ningún maestro, porque cada maestro, que he tenido ha sido muy bueno conmigo, pero, un recuerdo grato es cuando mis profesores me dan consejos y respetan mi opinión... gracias

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

– No sé muy bien... yo pienso que esa decisión la voy a tomar cuando sea grande... pero, aunque, sería muy genial ss ser para poder enseñar lo que me gusta, podría ser una maestra, como dije, para enseñar lo que me gusta pero al mismo tiempo no me tengo que adelantar en mí decisión, porque yo creo que eso se toma cuando uno sea grande. Gracias, adiós

Relato 15

Agustín (10 años)

¿Cómo definirías en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

– Para mí un maestro es alguien que le enseña a los niños o a jóvenes o adolescentes... en universidades y colegios y pues, en otras cosas que uno vaya aprender

¿Tienes algún recuerdo grato o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Sí, yo teníaa, yo tuve un mal recuerdo con una maestra, no me gusta decir nombres, y pueees... ella meee regañaba mucho yyy, y como queee era de este colegio...y fue una e mis primeras profes*

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

– *Puesnn, pues no creo que me gustaría ser maestro, porque yo no soy tan paciente paraa, para hablar con los niños, son muy malo para eso, pues así*

Relato 16

Isabella (10 años)

¿Cómo definirías en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

– *Para mí un profesor o maestro es como una persona que trabaja pero educativamente y personalmente, em gracias a ellos digamos que yo he logrado muchísimas cosas, aprender o sencillamente resolver algunos problemas que tengo, em me gusta mucho aprender con los profesores que tengo la oportunidad de aprender*

¿Tienes algún recuerdo grato o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Eh no! Porque siento que todos los profesores con los que he tenido clase, han sido muy chéveres respetuosos, amables, entonces en ese caso no no he tenido ningún e, no he tenido ningún qué? No he tenido ningún... problema, ni un, ni un mal recuerdo con los profesores gracias a que todos han sido muy agradables para mí, y todos tienen sus defectos pero han sido muy pequeños como muy notables para mí*

¿Te gustaría cuando seas grande, ser maestra? Explícanos tu respuesta.

– *Sí me gustaría, me gustaría ser de lengua castellana o inglés e o matemáticas y e de, porque con mis profesoras, bueno en especial de esas tres materias em me gusta esa ária y también les crees a eso pero ellas me han motivado a la parte, porque digamos si me gustara*

pero ellas no me hubieran motivao pues diría “no no me gustaría” y siento que no hubiera esa motivación que tengo así ha de ser profesora e pero, e de matemáticas no me gustaría ser taaanto profesora, porque siento que se me olvidarían mu, muchos temas, e ya que matemáticas es un poco difícil... y ya.

Relato 17

Valentina (10 años)

– Buenas tardes ¿cuál es tu nombre?

– *Muy buenas tardes soy Valentina Moreno del colegio José Mag León*

– ¿Cómo definirías a un maestro Valentina?

– *Yo definiría a un maestro como una persona muy sabia, muy admirable con mucha paciencia que sabe cómo enseñarle a los niños*

– ¿Tienes algún recuerdo grato o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– *Claro que sí pues, cuando era pequeñaa, eee una profesora sabía que nosotros a veces nos aburríamos en algunas clases, que nos sentíamos un pocoo pues a lo normal todos los días entonces, un proyecto fue encubar poyitos eso nos hiso muy felices, nos reímos mucho y aprendimos mucho de esa experiencia*

– ¿Te gustaría cuando grande ser maestra?

– *Eee pues, me parece una experiencia muy bonita, son muy admirables maravillosos profesores, pero no lo sería nn siento que mi talento es ser cantante y ademásss siento ques mucha responsabilidad*

Relato 18

Emilio (10 años)

Emilio envía una sola grabación de voz donde incluye de manera algo concreta las respuestas que buscamos sobre el maestro:

– *Hola, me llamo Emilio y voy a responder las preguntas. En-tonces... ¿cómo definirías en tus palabras a un maestro?... em yo creo que un maestro es una persona, queee... le ayuda a mucha gente en su aprendizaje para cosas que le pueden servir más adelante, en su vida... [hay una pausa al parecer porque está leyendo las preguntas] ...Mmn no no tengo ningún recuerdo malo... muy malo así, y pues, felices y muy muy feliz tampoco... [Vuelve a hacer otra pausa similar]...e y a mí no me gustaría ser, profesor porque yo como que yo no tengo la calma suficiente como para... asumir el cargo de ser profesor de un curso... y... y ya!*

Relato 19

Uba Zeiki (9 años)

- *Hola, soy Isabel Zapata Hernández la hermana mayor de...*
- *Uba y tengo nueve años*
- *Perfecto, entonces te voy a leer las tres preguntas listo?*
- *ujum*
- *Pregunta número uno, ¿Cómo definirías en tus palabras a un maestro o un profesor?*
- *Emm, yo creo que lo definiría comooo unnn ... un educador? – [risa entrevistadora] – ¿ves? – [Oquei, (risa)]–un educador... sí unn educador [oquei] de niños..*
- *Y, ¿quién es un maestro para tí?*
- *Alguien, que te enseña cosas y que tú también le enseña cosas a él*
- *Muy bien, oquei... segundo, ¿tienes algún recuerdo grato, bueno, o algún mal recuerdo? con respecto a un maestro o maestra que les puedas contar?*
- *Emm, nnnmi maestraaa nuncaa mee [risa] mes meee mee ponía buenas notas aunque le hiciera bien!*
- *¿Ennn qué curso?*
- *En primero*
- *No te acuerdas del nombre*
- *E no, pero mi anterior maestra sí era mejor conmigo...*

– Y tercera pregunta, ¿te gustaría cunado grande ser maestra? explica tu respuesta

– *Emm tal vez, me gustan los niños, m pero no sé, [risa entrevistadora] también me gustaría-er películas [risas entrevistadora]*

– Ee gracias! Estas somos la hermana menor y la hermana mayor

Relato 20

Illary (9 años)

¿Cómo definirías en tus palabras- a un maestro (un profesor)? ¿Quién es un maestro?

– Una persona que, que enseña a los niños, para quee los niños enseñen después y a los que enseñan enseñen después y se vaya armando un ciclo, y los niños pues aprendan!

Y hasta los adultos aprendan también

– Te gustaría cuando grande ser maestro? y explícanos por qué, si sí o si no

– Mmm no, creo que realmente no me gustaría

– ¿por qué?

– *No sé porque necesito alcanzar otras metas comoo, porque tengo realmente demasiados sueños, quiero viajar por todo el mundo, quiero ser egipcólogo, quierom ver que me facina el tema del del de lo de lo egipcio, de Egipto, del antiguo Egipto pues, los faraones... ymmm qué más querrri que habri ee baterista, pianista, y pos sí eso viajar por todo el mundo que ya lo dije*

– ¿Tienes algún recuerdo grato o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que nos quieras contar?

– *Sí, unn, unn pos primero, una maestra que tuve que fue mi directora de [palabra confusa] que fue alcahueta chévere toda pro con nosotros perooo creo que era la una de las únicas maestras que me gustaba en el colegio y pos porque las demás eran todas regañonas eran “como se diga aquí es como se diga” y pues, eso era feo... entonces*

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– Sí y ella ¿siguió en el colegio? ¿O se fue?Cuál es el, el mal recuer [-mira-] do y) de las otras, o ella?

– *las otras? o sea, de la, mi maes mi maestra era chévere, la directora de curso, see se fue del colegio porque se fue a vivir a una ni a Putumayo creo que fue, ym pero entonces ahí ya, ya no quiero seguir en el colegio pues porqueee ella era la unica bueno, en el colegio [risa entrevistador] en cambio mis otras maestras ahora son, y mi directora de curso jmmm... y bueno, sí, y las otras si e lasss las ahí regañonas siguen en el colegio.*

Relato 21

Briana (4 años)

– ¿Qué es una profesora? ... ¿Qué es ser profesora?

– *Una ploesora es... no sé*

– ¿No sabes? [gesto no verbal] [-y tú tienes una profe, qué es tu profe? ¿Qué hace tu profe?...]

– *Ene colegio*

– Síí, en el colegio. Y qué hace la profe ¿qué es? ¿Qué es una profesora?

– *Es que meayuas que le hice se las taleas*

– Te ayuda hacer tareas, ¿qué más?

– *...Eyaaa ayua hacer los ejedcicios*

– Los ejercicios

– *Ad tolo, y ya e fí*

– y fín? [ríe] y de tus profesoras a ti te gusta cuando estas con tus profes?

– *Sí me gusta tanto*

– Y ¿qué te gusta de tus profes?

– *Pedo me gusta dibujá y pintá y fugá, me gusta cél too ene colegio cho sola*

– ¿Tu sola?

– *Sí, tanto que me gusta sé too ene colegio*

– Y cuando te ponen hacer tareas en el colegio te gusta hacerlas?

– *Sí.. y fugá y [-y]... y sal.. salí e ne palque*

- Y ¿qué es lo más que te gusta de tu profesora?
- *me usta nos compañeritos*
- Los compañeritos. ¿Y de tu profe? Tu profe al que tú tienes que se llama la profe Sandra ¿qué te gusta?
- *mi pofe Sanda? ... sí me gusta tanto*
- Pero qué te gusta de la profe? ¿Qué?
- *Me gusta las tareas de la tóo [–te gustan las tareas de la profe?–]*
- *Sí tóo peo le quea um poquito chucuet, chuecas*
- ¿Te quedan un poquito chuecas?
- *No, a la profe*
- A la profe le quedan un poquito chuecas. Y cuando tú seas grande ¿quieres ser una profesora?
- ... *No*
- ¿No? ¿Por qué? [–mm–]
- *es que no me usta sé*
- ¿No te gusta ser profe?
- *[gesto no verbal de expresión negativa]*
- ¿Por qué mi amor?
- *Po que es feo*
- ¿Es feo?
- *Sí*
- y ¿por qué es feo?
- *es que no me usta sel plofe*
- ¿No?
- *No [Aaay pero por qué no te gusta ser profe?]*
- *Es que mu feo tanto hacen plofe plofe plofe plofe plofe plofe plofe plofe plofe [pero por] y plofe*
- Pero ¿por qué?
- *Pero que feo (Briana entra en un juego de risas con la mamá)*
- ¿Porque es feo?

– *ay no sabe mentirosa*

– Pero ¿por qué no te gusta?

– *Pol que no me usta sel plofe*

– ¿No?

– *No*

– ¿Por qué? (Briana hace un gesto de desespero emulando un llanto ya entre el juego y la realidad pero la mamá continua:) ¿y te gusta cuando la profe te pone hacer los números las vocales?

– *Si... Sí, Sí!*

Los dos relatos que se presentan a continuación pertenecen a Inuk (5 años) y Nía (6 años). Considero importante señalar que son hermanos, viven con sus padres campesinos en una Zona veredal de Boyacá y no asisten a ninguna escuela por decisión de los padres quienes optaron por ofrecerles sus aprendizajes propios en casa. El padre de los niños (Sebastián) es quien les hace las preguntas.

Relato 22

Inuk (5 años)

– Para ti que es ser un profesor Inuk?

– es unaa persona que enseña

– ¿Te gustaría ser profesor?

– *No*

– ¿Por qué?

– *... por quee... no sé*

– ¿Por qué?

– *...No sé*

Relato 23

Nía (6 años)

– Para ti ¿qué es ser profesor Nía?

- una persona que enseña cosas
- ¿Te gustaría ser profesora?
- Sí
- ¿Por qué?
- Porque me gusta enseñar cosas...

Relato 24

Johann (12 años)

– *Hola Horacio, soy Johann, estas son mis respuestas a tus preguntas: Yo defino a un maestro como una persona entregada a su trabajo que se interesa en hacer actividades para los niños. Creo que todas las experiencias que he tenido con mis profesores han sido buenas porque me han enseñado muchas cosas que yo no sabía por medio de actividades divertidas que me hacían entender todo más fácil. No me gustaría ser maestro porque he visto a mi mamá siempre trabajando y esforzándose por sus estudiantes, y he visto, cómo su trabajo es poco valorado y mal pagado... gracias.*

Relato 25

Danna Kaelly (7 años)

¿Cómo se llama tu maestra? Cuéntame algo sobre ella.

- *La profesora Oneida, / ella se ha torcido el pie/*
- ¿sí?
- *hace muchiiiito tiempo cuando tenía cinco años, estaba en primero... y no habían escaleras en el colegio para ir a comer, se resbaló ella en chancas, entonces se le tenía el pie torcido y todos estábamos preocupados, yo cuando vi a todos así reunidos agachaditos era porque estaba estaban haciendo la alarma de que alguien se lastim le pasó algo, todos siempre todos los del colegio dijimos: “esta será la alarma nos agachamos frente a esa persona” y la vemos hasta que los demás que no se dieron cuenta vean y vayan corriendo. Eso es lo que todos hacemos para ver la alerta y llamar como a alguien para que lo cure. Yo no pude en seri en ese*

día yo no pude curar a ella eso si es de eso si fue una fractura de verdad yo yo solamente ayudo a los que se aporrean porque yo soy doctora de los que los que se aporrean, los del colegio.

– ¿tú eres la doctora de los que se aporrean?

– *Aja soy la docto, / yo yo yo solamente les digo /que yo le digo a alguien/ le le le digo al señor que vende dulces que me dé algo para ayudar a esa persona/ pero casi todas las niñas si no se lastiman /pero casi todos los niños sí.*

Relato 26

Germán Zatzé (11 años)

– Hola soy Isabel Zapata Hernández y él es mi hermano

– Germán Zatzé Zabala, hola... yo tengooo once años

– Bueno, la primera pregunta después de haberte leído todo lo que ya te leí dice, ¿cómo definirías en tus palabras a un maestro o profesor?

– *Bueno yo los escribiría como personas eee quien enseñan a los niños los significados de la vida, todo o importante para que ellos puedan poder crecer o ser como ellos o de otras personas, para que puedan vivir, porquee sin estudios prácticamente no puedes vivir*

– ¿Quién es un maestro?

– *Un maestro es una persona que enseña a los niños, y educa*

– ¿tienes algún recuerdo grato o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarles?

– *Nooo, no que yo recuerde*

– ¿Y gratos? ¿Buenos recuerdos? ¿Un buen recuerdo?

– *Solo una profesora es que yo no me acuerdo de los nombres*

– No importa, ¿una profesora?

– *Una profesora que se llama Lorena...*

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

– ¿No va a decir qué pasó? ¿Solamente es un buen recuerdo? Oquei [risas] Te gustaría, cuando seas grande ser maestro?

– *No, sin ofender no soy bueno con los niños en educación*

– Oquei, yo era la hermana mayor Isabel Zapata

– *Y yo soy Germán el hermano menor*

– Oquei

Estas fueron pues las producciones discursivas que se recogieron de manera completa, en la actividad de trabajo en campo ninguna voz quedó excluida, los datos que se acabaron de transcribir nos son seleccionados de ningún otro tipo de información, fueron 27 niños y niñas que respondieron a voluntad con respecto al ejercicio propuesto.

Análisis de la Información

De acuerdo a lo anterior, voy presentar una perspectiva analítica de acuerdo a William Labov. Para ello, hemos tomado las siguientes consideraciones y aclaraciones para guiar al lector por esta lectura analítica.

En primer lugar, es necesario contar en qué consiste el *análisis del discurso* que Labov menciona aunque ya sus apartes los hemos descrito con algo de detalle.¹³ En este sentido, nos basta sintetizar que para Labov la narrativa se puede entender como la manera del lenguaje en que se recapitula las experiencias pasadas haciendo uso de secuencias verbales que dan cuenta de un hecho ocurrido. (Labov 1988). La narrativa se compone en una serie de *cláusulas* que poseen un cierto ordenamiento y sujeto a la temporalidad. El relato se constituye inicialmente en una especie de “interpretación semántica original” en el que las narrativas para Labov se desarrollan totalmente cuando cumplen con las siguientes funciones que componen el relato:

Síntesis	<i>¿De qué se trata?</i>
----------	--------------------------

¹³ Se puede consultar las páginas 48-53 de la presente investigación que da detalles sobre el análisis del discurso por Labov.

Orientación	<i>¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué?</i>
Acción complicante	<i>Entonces ¿Qué pasó?</i>
Evaluación	<i>¿Y qué?</i>
Resultado o resolución	<i>¿Qué pasó finalmente?</i>
Coda	<i>No se da como respuesta</i>

Ya le hemos aclarado al lector cuáles son las consistencias de estos elementos dentro del apartado del marco teórico. Con esto presente nos permitimos decir que no nos vamos a detener en ello. Lo que si se quiere mencionar es que en el análisis del discurso narrativo existen otros elementos que enriquecen el análisis en relación con las diversas maneras de dar a conocer del porqué de la narrativa, un análisis dentro del mismo relato que conlleve a descubrir sobre cuál es la finalidad por la que se cuenta algo; esto nos conlleva a revisar los elementos de la *evaluación* que se da en varios sentidos (externa, interna, por inserción, por acción evaluativa, por suspensión de la acción), Labov se interesa por señalar cómo estos elementos evaluativos de la narrativa hacen presencia en el relato. Igualmente, dentro de la acción evaluativa también existen otros elementos de la narrativa que componen aún más el análisis del discurso, estos son: Los *intensificadores, comparadores, explicativos*¹⁴.

Por otro lado, dentro de las estructuras de la narrativa infantil y sobre cada uno de estos elementos anunciados Labov también da por hecho que estas estructuras pueden aparecer de manera compleja y no secuencial. Incluso muchas de las secuencialidades de la narrativa

¹⁴ Aunque estos elementos están ampliamente detallados dentro de los análisis de Labov, se considera de manera muy concisa aclarar un poco en qué consiste estos elementos evaluativos: la *Intensificación* se puede comprender como un aspecto de la narrativa que le da “fuerza” al relato, puede reflejarse en el alargamiento de una palabra, o en la repetición o de cuantificación sin que necesariamente complique la síntesis narrativa. Lo *comparadores* de manera esquemática se podría comprender como una manera de “comparar los eventos ocurridos con los que no ocurrieron”. Los *explicativos* se pueden entender como una *causa*, utiliza conjunciones “*aunque*”, “*puesto que*”, “*porque*”, “*a pesar de*”. Las explicaciones pueden ser necesarias cuando se quiere describir acciones o eventos con los que el oyente no está familiarizado, una de sus características es que suspende el relato.

espontanea se componen de cláusulas que abordan con parcialidad estas estructuras según la edad. En los estudios de la estructura narrativa y de la complejidad sintáctica, Labov hace una comparación de distintos relatos de niños de ciertas edades donde existen claras diferencias en los usos y las habilidades verbales.

Para Labov está claro que cada niño posee una sintaxis narrativa básica, que los niños saben utilizar el gesto y la palabra así como otros mecanismos sintácticos. Pero también se cuestiona por si ellos saben cómo y cuándo utilizar esos mecanismos para el desarrollo de la narración. Lo cual nos da a comprender sobre la complejidad de la variedad sintáctica en los niños así como las posibles variaciones de la secuencialidad en la narrativa que desarrollan. También sostiene que existen desarrollos tardíos en las construcciones del lenguaje según los contextos y las subculturas. En este sentido, conviene relacionar entonces el alcance y las posibilidades que darían los análisis de los relatos recogidos como corpus narrativo de la presente investigación.

En segundo lugar, debemos aclarar que del corpus narrativo presente en la investigación, solo se tomarán 6 relatos¹⁵ que a mi consideración pueden acercarse en muchos aspectos a la estructura narrativa de Labov, esto debido a que poseen varias características que permiten realizar el análisis bajo esta perspectiva. Incluso, para poder presentarlos bajo esta perspectiva de análisis algunos relatos que se seleccionaron se les consideraron hacer una reducción del dato puesto que este tratamiento enfoca más la parte del mismo para su análisis.

Esta condición en los relatos nos sirve para advertir igualmente, que no nos vamos a quedar únicamente dentro esta perspectiva de análisis. Atendiendo a la riqueza de la funcionalidad narrativa que entregan los niños en sus relatos vistos solo bajo este esquema analítico quedarían incompletos. Nuestro interés de fondo es la interacción y la mirada de los niños por el maestro porque lo que mostramos con Labov finalmente es el análisis del discurso, que fija la palabra y el relato de manera estructurada. Esto pueda que quizá esconda a los niños y difumine sus rostros.

¹⁵ Los seis relatos son: Sofía (1); Ágata (2); Violeta (3); David (9); Solangel (10); Juan Esteban (13); Danna (25).

Nuestro objeto no es tanto el discurso, sino ver a los niños y a las niñas qué nos permiten comprender sobre los maestros a partir de sus interacciones y experiencias con él.

Insisto en que se toma cada uno de los relatos de los niños y niñas como un hecho protagónico completo. En el momento de exponerlos a la teoría debemos convencernos de que no todos los elementos del análisis narrativo que propone el autor se vuelvan indispensables en los relatos que vamos a analizar. Es por ello que se toma como soporte analítico las recomendaciones de Santamaría (2008) bajo una estructura por *fases que regulan el encadenamiento lógico de la historia narrada*.

Las fases son las siguientes:

- a) *Fase de situación inicial: En la cual un estado de cosas es presentado. Tal estado puede ser considerado como un equilibrio dentro del relato que permita un desencadenamiento hacia sucesos de alteración.*
- b) *Fase de complicación: Se comprende como una transformación hacia hechos perturbables creando tensión en el relato*
- c) *Fase de las acciones: Agrupa los acontecimientos que produce la tensión.*
- d) *Fase de resolución: Es la re transformación que introduce acontecimientos que se orientan a reducir la tensión del relato.*
- e) *Fase de situación final: Explica el nuevo estado de equilibrio obtenido por esta resolución.*

Además de ajustar estas fases al análisis narrativo por la que nos vamos a orientar, también se considera incluir otros dos elementos que adquieren mayor relevancia y se vuelven importantes dentro del estudio analítico que vienen siendo las *características evaluativas* del relato y la ubicación de los elementos de tiempo, espacio, personajes (roles y relaciones) que nos lleva al sentido de la *orientación* propuesta por Labov, quien plantea que se debe responder a las preguntas *¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Quién?* Mucho de lo que nos cuentan los niños en este

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

corpus presente contiene estos elementos de análisis. Por consiguiente lo consideraremos como un componente que expande aún más el carácter del discurso narrativo de los niños y las niñas que nos dan su perspectiva sobre cómo ven al maestro.

Otro procedimiento que utilizaremos en el relato es utilizar segmentaciones en las oraciones para facilitar el análisis el cual se designa con separaciones de una línea oblicua (/). Así mismo, al finalizar el relato se expondrá un cuadro de análisis para el mismo que contiene las fases recomendadas y en lo posible algunas extensiones sobre el carácter evaluativo en el relato bajo la mismas perspectiva de Labov según no lo permita.

Para finalizar, no queremos dejar de lado algunos elementos evaluativos de la narrativa ya mencionados que dan mayores dimensiones a la construcción del relato. Esto en referencia a la *intensificación*, la *comparación* y el carácter *explicativo* que se va a reflejar en algunos relatos del corpus narrativo.

Estas son entonces las producciones discursivas dentro del respectivo análisis:

Relato 1

Sofía 12 años

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Sí! Bueno, / yo cuando era pues muy chiquita/ ya estaba como me pedían en el tema de la música / y pues estamos haciendo como unas audiciones / para ver quién cantaba en la novena de navidad en el colegio,/ y pues, yo me presenté y como que casi nadie estaba de acuerdo con que yo cantara / pero mi profesor me eligió a mí / y de ahí como que entré más en la parte del canto / y pues yo lo quiero mucho / porque él siempre se ha preocupado por mí /y es muy querido conmigo.

Entonces siempre me ayuda con todo / o sea, mi profesor se llama Guille, Guillermo, pero yo le digo Guille, / entonces Guille siempre está ahí para mí / y es, / es como uno de los mejores profesores que de verdad yo he tenido / y que la vida me ha podido dar / porque es muy querido con todo el mundo / y aunque a veces como que se pone de mal genio siempre está ahí para ayudarnos con todo,/ de verdad es súper atento con las niñas, /conmigo siempre ha sido súper querido / me tiene en cuenta para todo entonces es súper chévere.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Sinceramente no tengo como, / sí bueno, sí tengo como un mal recuerdo / que fue con mi profesor de matemáticas en cuarto grado / porque bueno, tuvimos muchos problemas / porque simplemente los dos no congeniábamos /y teníamos opiniones totalmente diferentes sobre las matemáticas / entonces, sí fue como un mal año/ porque hubo reuniones con mis papás y todo / entonces no fue nada, nada cool, / entonces ese año tuve muchísimos problemas respecto con eso en especial, / pues o sea afecto obviamente todas las materias / porque el profesor mejor dicho, quería que yo fuera la gran matemática / pero pues, nunca he sido buena para las matemáticas, / entonces, me metió a unas tutorías y fue terrible, fue horrible horrible horrible, / entonces, como no quería ni cinco al profesor /pero pues de todas formas uno aprende cosas nuevas de esos profesores / entonces eso lo ayuda a uno a mejorar de cierta manera.

ORIENTACIÓN		
Pregunta guía >	A	B
		<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo?	/chiquita/ /en el colegio/ /yo/ /el tema de la música/ /como me pedían.../	/en cuarto grado/ Profesor de matemáticas/ /porque bueno, tuvimos muchos problemas/

En el recuadro de *orientación* la pregunta en A ponemos los elementos esenciales que denotan la orientación del relato que es la manera en que Sofía inicia en la segmentación inicial: /yo cuando era pues muy chiquita/ ya estaba como me pedían en el tema de la música/ En la pregunta B

ANÁLISIS NARRATIVO		
Pregunta guía >	A	B
		<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
<i>Fase de situación inicial</i>	/ yo cuando era pues muy chiquita/ / ya estaba como me pedían en el tema de la música /	/ sí bueno, sí tengo como un mal recuerdo / que fue con mi profesor de matemáticas en cuarto grado /
<i>Fase de complicación</i>	/ y pues, yo me presenté y como que casi nadie estaba de acuerdo con que yo cantara /	/ porque el profesor mejor dicho, quería que yo fuera la gran matemática / pero pues, nunca he sido buena para las matemáticas, / entonces, me metió a unas tutorías y fue terrible, fue horrible horrible horrible, /

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

<i>Fase de acciones</i>	/ pero mi profesor me eligió a mí / y de ahí como que entré más en la parte del canto /	/ tuvimos muchos problemas /porque simplemente los dos no congeniábamos /y teníamos opiniones totalmente diferentes sobre las matemáticas / entonces, sí fue como un mal año/ porque hubo reuniones con mis papás y todo / entonces no fue nada, nada cool, / entonces ese año tuve muchísimos problemas respecto con eso en especial, / pues o sea afecto obviamente todas las materias /
<i>Fase de resolución</i>	Entonces siempre me ayuda con todo /, / entonces Guille siempre está ahí para mí /	/pero pues de todas formas uno aprende cosas nuevas de esos profesores /
<i>Fase de situación final</i>	/ y pues yo lo quiero mucho / porque él siempre se ha preocupado por mí /y es muy querido conmigo.	/ entonces eso lo ayuda a uno a mejorar de cierta manera.

Una de las características que se pueden detectar en el relato de Sofía es que la fase de las acciones se antepone a la complicación alterando la secuencialidad de las fases. Además de ello, en su relato presenta elementos evaluativos de carácter externo donde se puede hallar que Sofía se sale su relato para dar una valoración a lo que ella misma está contando:

<i>ANÁLISIS NARRATIVO ACCIÓN EVALUATIVA</i>		
<i>Pregunta guía ></i>	<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>	<i>¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
<i>Evaluación externa</i>	/conmigo siempre ha sido súper querido /	
<i>Inserción evaluativa</i>	/ y pues, yo me presenté y como que casi nadie estaba de acuerdo con que yo cantara / / pero mi profesor me eligió a mí /	
<i>Explicativa</i>	/y pues estamos haciendo como unas audiciones / para ver quién cantaba en la novena de navidad en el colegio/ / porque él siempre se ha preocupado por mí / / porque es muy querido con todo el mundo / / o sea , mi profesor se llama Guille, Guillermo, pero yo le digo Guille, /	/ porque simplemente los dos no congeniábamos / / pues o sea afecto obviamente todas las materias / porque el profesor mejor dicho, quería que yo fuera la gran matemática /

<i>Intensificadores</i>		/ entonces, me metió a unas tutorías y fue terrible, fue horrible horrible horrible, /
<i>Comparadores</i>	/ es como uno de los mejores profesores que de verdad yo he tenido /	/ porque hubo reuniones con mis papás y todo /

Relato 2

Ágata 11 años

¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

/Yo me acuerdo de que una vez / en un campamento/ mmm con unas amigas / nos levantamos a las tres de la mañana, / porque teníamos la idea de ver el amanecer, / y pues cuando salimos había una terraza que hay en el colegio, estaba el profe Andrés, / es el profe que nos da áreas integradas, /hablamos mucho mucho con él / y pues la pasamos muy bien / nos reímos...

ORIENTACIÓN	
	A
Pregunta guía ›	<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué?, ¿Cómo?	Yo me acuerdo que una vez/ en un campamento/ con unas amigas teníamos la idea de ver el amanecer/ Nos levantamos a las tres de la mañana/

ANÁLISIS NARRATIVO	
	A
Pregunta guía ›	<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
<i>Fase de situación inicial</i>	/Yo me acuerdo de que una vez en un campamento/
<i>Fase de complicación</i>	/ y pues cuando salimos había una terraza que hay en el colegio, estaba el profe Andrés, /
<i>Fase de acciones</i>	/ porque teníamos la idea de ver el amanecer, /
<i>Fase de resolución</i>	/hablamos mucho mucho con él /

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

<i>Fase de situación final</i>	/ y pues pasamos muy bien nos reímos...
--------------------------------	---

ANÁLISIS NARRATIVO ACCIÓN EVALUATIVA	
Pregunta guía ›	¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
<i>Evaluación externa</i>	/es el profe que nos da áreas integradas/
<i>Inserción evaluativa</i>	
<i>Explicativa</i>	Porque teníamos la idea de ver el amanecer/
<i>Intensificadores</i>	hablamos mucho mucho con él /
<i>Comparadores</i>	

Relato 3

Violeta 12 años

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

Yo creo que nin no tengo ningún muy mal recuerdo con un maestro / porque pues... nunca les he caído así muy mal a un maestro. / Quizá no hay algunos que nunca me conocieron porque era muy tímida/ pero... nunca he tenido una mala experiencia/... Ee creo que los más parecido a eso era con un profesor de música /porque... era muy aburrido /y pasamos un año ee todo segundo con él / y nunca se aprendió mi nombre/... no sabía ni siquiera quién era y no me reconocía pero/... igual nunca me trató mal. /

ORIENTACIÓN	
Pregunta guía ›	<i>B</i> ¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo?	era con... /y pasamos un año e todo segundo con él/ era con un profesor de música / /y nunca se aprendió mi nombre/... no sabía ni siquiera quién era y no me reconocía todo segundo con él/
ANÁLISIS NARRATIVO	
Pregunta guía ›	<i>A</i> ¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
<i>Fase de situación inicial</i>	Yo creo que nin no tengo ningún muy mal recuerdo con un maestro//... porque pues... nunca les he caído así muy mal a un maestro. /
<i>Fase de complicación</i>	/... Ee creo que los más parecido a eso era con un profesor de música /porque... era muy

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

	aburrido /y pasamos un año ee todo segundo con él y nunca se aprendió mi nombre/
<i>Fase de acciones</i>	/... no sabía ni siquiera quién era y no me reconocía pero/
<i>Fase de resolución</i>	/igual nunca me trató mal. /
<i>Fase de situación final</i>	

ANÁLISIS NARRATIVO ACCIÓN EVALUATIVA	
	A
Pregunta guía >	¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
<i>Evaluación externa</i>	/ Quizá no hay algunos que nunca me conocieron porque era muy tímida/
<i>Inserción evaluativa</i>	
<i>Explicativa</i>	/porque pues, nunca les he caído así muy mal a un maestro. /
<i>Intensificadores</i>	no sabía ni siquiera quién era y no me reconocía
<i>Comparadores</i>	Ee creo que lo más parecido a eso era con un profesor de música/ / todo segundo con él.

En este relato que nos trae Violeta, ella justifica por medio de acciones evaluativas el hecho de no tener ninguna experiencia que le pareciera desagradable con algún maestro: “*porque pues / nunca les he caído así muy mal a un maestro*”. En esta frase aparece el carácter explicativo “*porque pues*” que se reafirma en una forma adverbial de tiempo “*nunca*” así como el carácter intensificado con el que apoya su explicación: “*así muy*”.

Relato 9

David Betancourt 8 años

– ¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o una maestra que pudieras contarnos?

– Em el mejor recuerdo es cuando una vez estábamos en una clase de educación física / y jugamos como un especie de voleibol / con otros o sea / jugamos los de, los niños de mi cuart los niños de mi salón / y de otra ga de otra clase, de otro salón.

Entonces / em los niño, entonces habían unos niños que /por un lado e la red tiraron los balones y había otro lao que eran cuando uno los cogía/, y la pe, /y los niños que lanzaran el balón tenían que irse hacia el otro lao para coger los balones / y los que los cogían tenían que

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

irse hacia erado / quem que cogían n, que tiraban los balones... / y fue una clase muy chevre /porquem, porque no sólo jugamos los niños de mi clase sino de otra/ de otra, de otro curso / entonces fue muy chevre.../ corrimos mucho

– ¿Tienes algún mal recuerdo de un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– Sí ques que / la profe que tenía / nos años pasados /nunca nos dejaba ir al baño/... sólo cuando salíamos o entrábamos al, al recreo, al descanso.

ORIENTACIÓN		
Pregunta guía ›	A	B
		¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo?	<i>/Una vez /en una clase de educación física /estábamos /y jugamos como un especie de voleibol /por un lado e la red tiraron los balones / y había otro lao que eran cuando uno los cogía/</i>	<i>/nos años pasados / /la profe que tenía /nunca nos dejaba ir al baño /sólo cuando salíamos o entrábamos al, al recreo, al descanso.</i>

En orientación que nos propone David hay un sentido de temporalidad indeterminado, una experiencia que ocurrió en algún momento, “en algún lugar” de su vida que suena lejano ya: “Una vez”. Además, tiene muy claro que lo que sucedía en el momento ciertamente se parecía en alguna actividad deportiva que conoce muy bien (*y jugamos como **un especie de voleibol***).

ANÁLISIS NARRATIVO		
Pregunta guía ›	A	B
		¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
Fase de situación inicial	<i>una vez estábamos en una clase de educación física / y jugamos como un especie de voleibol/</i>	<i>/ la profe que tenía los años pasados /</i>
Fase de complicación	<i>Entonces / e los niño, entonces habían unos niños que por un lado e la red! tiraron los balones y había otro lao que eran cuando uno los cogía/, y la pe, /y los niños que lanzaran el balón tenían que irse hacia el otro lao para coger los balones / y los que los cogían tenían que irse hacia erado / quem que cogían n, que tiraban los balones... /</i>	<i>/nunca nos dejaba ir al baño/</i>

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Fase de acciones	<i>/ jugamos los de, los niños de mi cuart los niños de mi salón / y de otra ga de otra clase, de otro salón.</i>	<i>/nunca nos dejaba ir al baño/ (“porque nos mantenía encerrados en el salón”) /... sólo cuando salíamos o entrábamos al al recreo,/</i>
Fase de resolución	<i>/ y fue una clase muy chevre porquem / porque no sólo jugamos los niños de mi clase sino de otra/ de otra, de otro curso / entonces fue muy chevre...</i>	<i>/... sólo cuando salíamos o entrábamos al al recreo,/</i>
Fase de situación final	<i>.../ corrimos mucho</i>	<i>/ al descanso.</i>

ANÁLISIS NARRATIVO - ACCIÓN EVALUATIVA		
	A	B
Pregunta guía >	<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>	<i>¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
Evaluación externa	<i>/y fue una clase muy chevre /</i>	
Explicativa	<i>/no sólo jugamos los niños de mi clase sino de otra/</i>	
Intensificadores	<i>/entonces fue muy chevre.../</i>	
Comparadores		

Es interesante ver en el relato de David que la *fase de acciones* tiene un carácter inferencial en B. Tal vez se pueda comprender en su relato que las acciones ocurren en el colegio aunque directamente no lo mencione, más bien se determina que toma una parte [el salón] por el todo [su colegio] que encadena con el lugar de la *orientación* del relato.

En la fase inicial el personaje principal es la profesora quien está enmarcada dentro de una línea temporal “*los años pasados*”. Lo interesante es que la frase “*en años pasados*” además de estructurarse como construcción temporal también se puede entre ver una construcción de lugar en el que trae su escenario donde ocurren las acciones, es decir: *la escuela*. Cuando David dice “*en años pasados*” también está diciendo “*cuando estaba en la escuela*”.

Relato 10

Sol Ángel 9 años

¿Tienes algún recuerdo grato, o algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?

– Sí, e /yo tenía una profesora que cuando yo estaba en segundo, / pues yo me sacaba buenas notas me iba superbien / y e sacaba los primeros puestos / pero a la hora de la izada de bandera no me dejó izar /y entonces era por promedios /pero yo me sacaba buena nota.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

ORIENTACIÓN	
Pregunta guía ›	A ¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
	¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo?
	/ que cuando yo estaba / en segundo / una profesora / pero a la hora de la izada de bandera no me dejó izar / era por promedios

ANÁLISIS NARRATIVO	
Pregunta guía ›	A ¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?
	Fase de situación inicial
Fase de complicación	<i>yo tenía una profesora que cuando yo estaba en segundo/ pues yo me sacaba buenas notas me iba superbién /</i> <i>/ pero a la hora de la izada de bandera no me dejó izar /</i>
Fase de acciones	<i>/y entonces era por promedios /</i>
Fase de resolución	
Fase de situación final	<i>/pero yo me sacaba buena nota./</i>

Relato 13

Juan Esteban 11 años

¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?)

– Sí, em yo tengo un mal recuerdo de un maestro, de una maestra/ ee la maestra era muy, / pues yo estaba en quinto y /pero y ese colegio nos hacían hacer tesis, /y si uno les lee salía la tesis mal la profesora lo gritaba lo regañaba. /Y una vez, la profesora teníamos dirección de curso y pos yo no llevé la tesis ese día porque era dirección de curso,/ y la profesora dijo bueno, saquen las tesis que la voy a revisar /y pos yo no la había llevado, y la profesora se puso brava/ me, me puso a gritarme/ y me tocó llamar a mi mamá para que hablara con la profesora,/ y ese mismo día, a la salida, estaba mi tía Leidy que ella es profesora y iba hablar con esa profesora,/ pero pues la profesora en esos momentos ya no estaba, /y pues yo ya había salido feliz porque ya había solucionado el problema de la tesis/ y ya.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

ORIENTACIÓN	
Pregunta guía >	A
	<i>¿Tienes algún recuerdo grato con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
¿Cuándo?	<i>/ yo estaba en quinto</i>
¿Dónde?	<i>/ ese colegio</i>
¿Quién?	<i>/ de una maestra</i>
¿Qué?	<i>/ nos hacían hacer tesis</i>
¿Cómo?	<i>/ y la profesora dijo: bueno, saquen las tesis que la voy a revisar</i>

Aparecen los personajes, el tiempo, el escenario y la actividad o el hecho relevante: “yo estaba en quinto” el personaje principal dentro de un hecho temporal: “[en el colegio] nos hacían hacer tesis” como el lugar y la acción principal desarrollada en ese espacio.

ANÁLISIS NARRATIVO	
Pregunta guía >	B
	<i>¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>
Fase de situación inicial	<i>/ ee la maestra era muy, / pues yo estaba en quinto y /pero y ese colegio nos hacían hacer tesis, /y si uno les lee salía la tesis mal la profesora lo gritaba lo regañaba. /</i>
Fase de complicación	<i>/Y una vez, la profesora t tenemos dirección de curso y pos yo no llevé la tesis ese día porque era dirección de curso,/ y la profesora dijo bueno, saquen las tesis que la voy a revisar /y pos yo no la había llevado, y la profesora se puso brava me, me puso a gritarme/</i>
Fase de acciones	<i>y me tocó llamar a mi mamá para que hablara con la profesora,/ y ese mismo día, a la salida, estaba mi tía Leidy que ella es profesora y iba hablar con esa profesora,/</i>
Fase de resolución	<i>,/ pero pues la profesora en esos momentos ya no estaba, /</i>
Fase de situación final	<i>/y pues yo ya había salido feliz porque ya había solucionado el problema de la tesis/</i>

El relato de Juan Esteban presenta una variedad de elementos evaluativos que vamos a detallar a continuación:

ANÁLISIS NARRATIVO - ACCIÓN EVALUATIVA	
Pregunta guía >	B
	<i>¿Tienes algún mal recuerdo con respecto a un maestro o maestra que pudieras contarnos?</i>

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Evaluación externa	<i>/yo estaba en quinto y /pero y ese colegio nos hacían hacer tesis, /y si uno les lee salía la tesis mal la profesora lo gritaba lo regañaba.</i>
Inserción evaluativa	<i>/y me tocó llamar a mi mamá para que hablara con la profesora</i>
Explicativa	<i>/yo no llevé la tesis ese día porque era dirección de curso</i>
Intensificadores	<i>/ me puso a gritarme</i>
Comparadores	

Relato 25

Danna Kaelly (7 años)

¿Cómo se llama tu maestra? Cuéntame algo sobre ella.

– *La profesora Oneida, /ella se ha torcido el pie/*

– *¿sí?*

– *hace muchiiiito tiempo /cuando tenía cinco años, estaba en primero / y no habían escaleras en el colegio para ir a comer, /se resbaló ella en chanclas, / entonces se le tenía el pie torcido y todos estábamos preocupados, /yo cuando vi a todos así reunidos agachaditos /era porque estaba estaban haciendo la alarma de que alguien se lastimó/ le pasó algo, / todos siempre todos los del colegio dijimos / “esta será la alarma /nos agachamos frente a esa persona”/ y la vemos hasta que los demás que no se dieron cuenta vean/ y vayan corriendo. /eso es lo que todos hacemos para ver la alerta /y llamar como a alguien para que lo cure. / Yo no pude en serio / en ese día yo no pude curar a ella, / eso si es de, eso si fue una fractura de verdad/ yo yo solamente ayudo a los que se aporrean/ porque yo soy doctora de los que/ los que se aporrean, / los del colegio.*

ORIENTACIÓN	
Pregunta	A
guía ›	<i>¿Cómo se llama tu maestra? Cuéntame algo sobre ella</i>
¿Cuándo? ¿Dónde?	<i>hace muchiiiito tiempo /cuando tenía cinco años, / y no habían escaleras en el colegio para ir a comer/ /a profesora Oneida/ / ella /</i>
¿Quién?	<i>/ella se ha torcido el pie</i>
¿Qué?	<i>/se resbaló ella en chanclas/</i>
¿Cómo?	

Danna inicia su relato haciendo una *síntesis* de lo que va a contar y da una respuesta muy concreta a la pregunta que se le hizo centralizando todo lo que va a decir en una frase muy corta:

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

“La profesora Oneida, ella se ha torcido el pie”. Con ello genera una atención y cierta incertidumbre por saber cómo es la profesora se ha torcido el pie, cómo sucedió el accidente.

ANÁLISIS NARRATIVO	
Pregunta guía ›	B
	¿Cómo se llama tu maestra? Cuéntame algo sobre ella
Fase de situación inicial	<i>/hace muchíiito tiempo /cuando tenía cinco años, estaba en primero / y no habían escaleras en el colegio para ir a comer/</i>
Fase de complicación	<i>/entonces se le tenía el pie torcido y todos estábamos preocupados, /</i>
Fase de acciones	<i>/se resbaló ella en chanclas/ /yo cuando vi a todos así reunidos agachaditos /era porque estaba, estaban haciendo la alarma de que alguien se lastimó,/ le pasó algo /</i>
Fase de resolución	<i>/nos agachamos frente a esa persona/ y la vemos hasta que los demás que no se dieron cuenta vean/ y vayan corriendo. / /eso es lo que todos hacemos para ver la alerta /y llamar como a alguien para que lo cure.</i>
Fase de situación final	<i>/ Yo no pude en serio / en ese día yo no pude curar a ella/ eso si es de eso si fue una fractura de verdad/</i>

En esta estructura el relato de Danna no altera la secuencialidad en la organización, se puede observar que el relato puede encajar de manera organizada dentro de las fases del análisis narrativo. En este sentido, podemos decir que el relato de Danna se escapa un poco con lo que Labov argumenta al dar por hecho que estas estructuras pueden aparecer en el relato infantil de manera compleja y no secuencial; que muchas de las secuencialidades de la narrativa espontánea se componen de cláusulas que abordan con parcialidad estas estructuras según la edad, pero lo que nos demuestra Danna es un dominio de secuencialidad dialógica y una previsión de *síntesis narrativa* en la que ya nos va advirtiendo de lo que nos va a contar. Se supone que a la edad de Danna (7 años) estos elementos de la estructura narrativa no son frecuentes ni dominados dentro del relato.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

ANÁLISIS NARRATIVO - ACCIÓN EVALUATIVA	
Pregunta guía ›	B
	<i>¿cómo se llama tu maestra? cuéntame algo sobre ella</i>
Evaluación externa	<i>/yo cuando vi a todos así reunidos agachaditos /era porque estaba, estaban haciendo la alarma de que alguien se lastimó</i>
Inserción evaluativa	<i>/ Yo no pude en serio / en ese día yo no pude curar a ella/</i>
Explicativa	<i>/eso es lo que todos hacemos para ver la alerta /</i>
Intensificadores	<i>/hace muchiito tiempo/ eso sí fue una fractura de verdad/</i>
Comparadores	<i>/ eso sí fue una fractura de verdad/</i>

El carácter de la evaluación externa que hace Danna en su relato está en que, sin perder el hilo narrativo, se sale de la acción que está contando y se dirige a su receptor para hablar de ella misma como testigo presente del momento en que sucede el accidente de la maestra. Lo mismo sucede con el carácter de la inmersión evaluativa en la que Danna se atribuye una emocionalidad de pesar por la imposibilidad de no poder hacer nada en el momento en que su maestra esta accidentada.

Es interesante ver los recursos lingüísticos con los que Danna resalta su relato de manera intensificada disminuyendo el sentido de las palabras: **muchiito; agachaditos**.

Como hemos podido observar, los análisis a los que llegamos en perspectiva Labov dejan la claridad por las formas estructurales y organizacionales complejas que usan los niños en el relato. El hecho de coger los relatos y someterlos a unas prácticas de tratamiento organizacional descifrando las significancias de cada uno de sus apartes nos permiten ver con detalle el uso del lenguaje infantil.

De igual forma que en los relatos del corpus analizado se encuentran algunas características *sincréticas* del lenguaje. Vemos por ejemplo que en los relatos de los niños algunas construcciones oracionales pueden cumplir con varias funciones dentro del análisis. Pongamos por caso la cláusula *"/pero yo me sacaba buena nota"/* (Solangel relato 10). Dentro de su

construcción narrativa esta frase hace clara referencia a la resolución final de su relato mientras que también cumple con una característica evaluativa externa.

Podemos encontrar diversos ejemplos como este dentro del corpus narrativo. Si bien estos seis relatos puestos en observación de Labov puedan concretar la perspectiva de dicho análisis discursivo, lo que queremos ahora es presentar los relatos de los niños frente a otras maneras de análisis que, aunque toman una visión algo distinta, ciertamente no se aleja de lo que hemos estado analizando desde Labov.

Podemos pensarlo mejor como un complemento que enriquece en mucho el corpus narrativo. Precisamente, y dadas las características de las voces recogidas, se hace necesario guiar el análisis hacia otras miradas que se fijan en los diálogos de los niños, sus relatos. Por consiguiente, podemos encontrar que François (1984) a quien ya tenemos como referente dentro del marco teórico¹⁶, nos demuestra cómo los niños son capaces de comportamientos lingüísticos tan complejos que no permiten ser estudiados solo mediante análisis de estructuras lingüísticas (como hasta ahora lo hemos hecho con Labov). El niño entra en diferentes juegos del lenguaje donde adquiere importancia tanto el propio discurso como del otro. Los relatos presentan también bastantes elementos heterogéneos y en ellos existe una eficacia de la verbalización.

Es precisamente en esta heterogeneidad donde se encuentra el objeto investigativo de análisis narrativo. Por tanto, hay algunos aspectos a tener en cuenta dentro del análisis del relato infantil. Para ello, se plantea las siguientes preguntas:

- A. ¿Cómo organizan y estructuran los niños sus relatos?
- B. ¿Cómo expresan los niños sus acontecimientos en tiempo y espacio?
- C. ¿De qué hablan los niños y niñas en sus relatos?

¹⁶ Se puede consultar la página 56 de esta investigación

En cuanto las estructuras de organización los niños acuden a mecanismos que les proporciona el mismo lenguaje dentro de la organización narrativa aunque en algunos casos finalizan sus relatos con enunciados que no están relacionados con la misma secuencia narrativa; para expresar sus acontecimientos recurren a cierta clase de verbos relacionados directamente con las acciones que evidencian de los adultos o los relatos acontecidos por estos convirtiéndose en el relato de ellos haciendo un eco de un saber compartido; debido a las dinámicas y juegos de lenguaje los niños imprimen autenticidad en sus relatos.

François nos permite ver en para nuestra investigación algunas comprensiones de la narrativa infantil en donde se muestran varias disposiciones metódicas que vamos a utilizar para complementar nuestro análisis narrativo. Sin embargo, bajo este esquema analítico de François vamos a disponer de cuatro elementos que en esencia complementan mi propuesta analítica que vamos a identificar brevemente según sus finalidades para nuestro corpus narrativo.

1. Las fuentes discursivas: En el uso cotidiano nadie sabe nunca de dónde toma lo que ha dicho. Consiste en pasar de un discurso genérico sobre la existencia de los maestros (opiniones) a la evocación del imaginario. Ficticios, la referencia a experiencias particulares. La heterogeneidad de las fuentes discursivas es genérica, se parte de un discurso que va desde la experiencia propia o también, un discurso que retoma lo que ya es imaginado y establecido en otra experiencia.

2. Los micrencadenamientos: una misma realidad puede ser transformada en palabras de manera diferentes no se hace solamente a nivel de las estructuras utilizadas, sino que el encadenamiento mismo es una modalidad propia de la verbalización. En particular en lo que concierne a la relación del discurso propio con el discurso del otro: aprobar, oponer, completar, sintetizar, glosar, comparar. Se entiende por microencadenamientos la manera como un enunciado se articula a uno o más enunciados Esta es una de las características esenciales del

diálogo; por una parte, permite que el sentido de un enunciado, no solamente resida en sí mismo sino en su encadenamiento con los otros. Se pueden separar encadenamientos así:

- De repetición pura
- Relación de repetición + más complemento o complemento solo
- Relación de oposición
- Relación de rectificación
- Por multiplicidad de determinaciones

3. La eficacia discursiva: no es el transmitir bien la información o imponer un punto de vista al otro, sino el hacer con las palabras aquello que no podría hacerse sin ellas. Hablar de texto como algo simbólico: Como la lengua está compuesta de signos arbitrarios, los movimientos mismos del texto, las continuidades y desplazamientos temáticos, la homogeneidad y heterogeneidad de las codificaciones, la variación de los papeles, y todo aquello que conforma un espacio discursivo que no lo puede hacer de ninguna manera un resumen, o un análisis de contenido o, incluso, la confirmación de la finalidad del discurso, pone en evidencia la naturaleza de la relación dialógica como un objeto de difícil manejo.

4. posición del sujeto: Mostrar cómo en función de cada uno de estos temas, cada sujeto tiene un lugar diferente en el movimiento del conjunto del desarrollo de este texto y juega allí un papel central o colateral.

Queremos aclararle al lector que para dar una perspectiva de análisis bajo las acciones dialógicas de François expondremos una tabla de análisis que busca recoger los elementos más esenciales de la narrativa infantil tomando obviamente como referencia de análisis partes de nuestro corpus narrativo.

<i>SINTESIS ESTRUCTURA DEL ANALISIS</i>	
<i>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</i>	<i>COMPONENTES</i>
<i>Orígenes discursivos</i>	Genérico, imaginario, cultural, experiencial
<i>Microencadenamientos</i>	Es una modalidad propia de la verbalización,

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

	del discurso propio con el discurso del otro; aprobar, oponer, completar, sintetizar, glosar, comparar,
<i>Eficacia discursiva</i>	Capacidad del niño para conjugar múltiples elementos (real-imaginario, placer-displacer, estético-corriente) ("Una vez más, lo que entendemos por eficacia discursiva no es el transmitir bien la información o imponer un punto de vista al otro, sino el hacer con las palabras aquello que no podría hacerse sin ellas")
<i>Posición del sujeto</i>	Quien asume un lugar respecto a lo que dice y lo que escucha de otros.

ANÁLISIS NARRATIVO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMPONENTES
Temática*	Experiencias alrededor de lo que han vivido los niños y niñas con sus maestros.
<i>Orígenes discursivos</i>	Uno de los elementos que podemos destacar es que hay una fuente emocional que se encuentra en la producción discursiva de los niños. Ante la pregunta por sus percepciones sobre el profesor traen una serie de recapitulaciones que parten de la experiencia propia como sujeto que narra: " <i>nunca me la voy mal con los maestros</i> " (Violeta, Relato 3); " <i>él [profesor] es agradable im me gusta estar con él</i> " (Eitan, Relato 5); , <i>y me gusta mucho estar con mis profesores porque me gusta aprender cosas nuevas</i> ".(Valery, Relato 6); " <i>gracias a ellos digamos que yo he logrado muchísimas cosas, aprender o sencillamente resolver algunos problemas que tengo, em me gusta mucho aprender con los profesores que tengo</i> " (Isabela, Relato 16) El carácter de la narración está en vinculación afectiva con el maestro.
<i>Microencadenamientos</i>	Se puede observar un nivel de relación del discurso de cada niño. Traemos algunos ejemplos en los que se evidencia de manera recurrente los microencadenamientos Juana (Relato 11) nos da los siguientes elementos de microencadenamiento los cuales resalamos en negrilla: " <i>Para mí es un profesor om pues, puede ser comooo quem dicta clases, emm quemm también emm también qué? Pues quemm, que les ayuda hacer las tareas a los niños pequeñitos... emm también les enseña las pal las las vocales, las le las letras ymm ya!</i> Juana utiliza todos estos recursos lingüísticos con el fin de dar continuidad a su diálogo. Se halla también que desde su discurso hace uso de expresiones que permiten complementar o agregar asuntos a la conversación con

	<p>el fin de sostenerla y enriquecerla: “<i>les ayuda hacer las tareas a los niños</i>”, “<i>les enseña las vocales, las letras</i>.”</p> <p>Lo mismo podemos hallar en relato 5 la siguiente forma: “<i>Con mi profesor que se llama Placido es bueno</i>” y pues, y entonces, o sea, y que, pues que... son todos estos elementos verbales que conectan las ideas de la producción del niño en su discurso.</p>
<p><i>Eficacia discursiva</i></p>	<p>Se conjugan en el diálogo variados en el siguiente relato: “<i>Pues un maestro es Fredy Triana, o sea mi profe</i>” (Adán, Relato 12). En esta frase se observa una economía de la explicación. Para Adán, el maestro es la persona, su respuesta no parte de definiciones abstractas e idealizadas del maestro. El aspecto interesante en la respuesta de Adán es que maestro y profe es lo mismo. En su comprensión se rompe con la distinciones muchas veces impuestas por los adultos y diferenciadas pero que al final, para un niño como Adán, maestro y profesor se encarnan en la realidad de un sujeto real visible y cotidiano como su profe Fredy.</p> <p>Podemos ver también la eficacia del lenguaje en el relato de Martina (14): <i>un maestro es una persona que enseña algo</i>, Y así como de manera similar lo expresa Solangel (relato 12) “<i>La persona que nos enseña cosas</i>”, existe un concreción en la manera en que nos definen al maestro, en estos relatos el maestro no es una idea, no es algo lejano en el imaginario de los niños que traigan con su lenguaje sino más bien lo personifican en el oficio indefinido: “<i>enseña cosas</i>”</p>

CAPITULO V

¿QUÉ DICEN, QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS DE SUS MAESTROS?

Si bien el trabajo que hemos realizado en el capítulo anterior resalta los modos en que los niños organizan y estructuran el lenguaje a partir de teorías concretas y desde una configuración sintáctica con la que construyen su relato denotando así una compleja riqueza de enunciaciones verbales, no hay duda que los niños también nos convencen con su utilización lingüística sus ideas y formas de pensar que nos conllevan a encontrar distintas definiciones sobre el maestro.

Vamos a incluir en este capítulo otros elementos que nos son solo los análisis narrativos sino que finalmente debemos unir las teorías que se trajeron en el marco teórico, hablando del niño como sujeto que piensa, que piensa al maestro y que lo construye, porque si lo que estamos planteando es la construcción del maestro a partir de lo que piensa el niños de él, ***el maestro se construye a partir de la mirada del niño.***

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Por consiguiente, es comenzando con estas experiencias de análisis que podemos traer esas diversas formas tan particulares que comunican los niños y presentar sus relatos en un ambiente que nos resulte algo más filosófico, social, cultural, cotidiano y encontrar que en las voces de los niños está la reiteración por estas interacciones humanas. Françoise ya nos invitaba a pensar en ello cuando tiene en cuenta la *posición del sujeto* abriendo un panorama hacia estos escenarios.

Lo que haremos ahora es a examinar otras consideraciones que los niños proponen a través de sus relatos, es decir: niños que *saben* y conocen muy bien sus entornos y realidades que le propone la vida, niños que interactúan con sus pares, con adultos que le acompañan en el trascurso de su desarrollo integral, niños visionarios que una vez que van viviendo experiencias se permiten decidir, argumentar o debatir dado que finalmente son sujetos con voz, con deseos, con responsabilidad, niños como agentes políticos que participan de los cambios según las visiones que les deje las experiencias con sus maestros y así mismo, pensar cómo esto que nos cuentan se atraviesa con los desarrollos teóricos en las que personas elegidas para nuestro marco conceptual como Goffman; Larrosa; Bustamante; Castro, Noguera & Martínez etc., donde sus grandes hallazgos sociales en la interacción humana se acerquen a las realidades que viven los niños y niñas quienes hacen posible esta investigación.

Vamos a tratar inicialmente de develar de manera tejida dos factores: el aspecto *cultural* que se atraviesa en los relatos de los niños y la observación que existe en ellos dirigida en esa perspectiva docente, la del *maestro* y complementar así estas dos categorías (Cultura – Maestro) que se vuelven interesantes dentro de los relatos infantiles.

Un ejemplo inicial de lo que queremos proponer lo podemos descubrir en el relato de Violeta (Relato 3) cuando al formularle la pregunta si le gustaría ser profesora y que nos explicara su respuesta nos contestó lo siguiente:

Yo creo que nunca sería una maestra porque... soy mala enseñando además ese trabajo no paga bien, y... hay que ganar buen dinero, y... ese trabajo es muy aburridor porque pues

enseñar para a mí me parece que es muy aburridor y sobre todo a niños que hablen y eso es horrible así que yo creo que nunca sería maestra.

Y en la misma idea temática del relato Johan (Relato 24) nos comenta:

No me gustaría ser maestro porque he visto a mi mamá siempre trabajando y esforzándose por sus estudiantes, y he visto, cómo su trabajo es poco valorado y mal pagado.

Tanto Sofía como Johan nos están argumentando los motivos por los que nunca serán maestros cuando sus vidas sean adultas. Sus repuestas no son cerradas y no se queda en un simple y contundente “porque no” como sí lo expresan David (Relato 9) y Briana (Relato 21).

Sofía nos sorprende con sus argumentos: primero da uno personal: “*soy mala enseñando*”, luego nos da otro de carácter más social: “*ese trabajo no paga bien*” y después nos refuerza su respuesta con un argumento emocional: “*es muy aburridor*”. Son varias cosas que podríamos encontrar en estos argumentos, una de ellas puede ser el factor mediatizado más por el sentido de la economía que por la educación cuando en “ese trabajo no paga bien” Sofía nos da una visión del oficio del profesor como una especie de empresa (la escuela) que, cuando fabrica su producto principal (el conocimiento) no tuviera alcance a las competencias dentro de los grandes mercados y negocios como medios de producción y consumo. Esa idea que nos deja Sofía en su relato no es ajena a lo que precisamente planteaba Larrosa con eso que él llamó el *capitalismo cognitivo*¹⁷

Así mismo, los argumentos de Johan y Sofía puedan que, aparte de ser visionarios y pensarse a futuro otras cosas para la vida también nos plantean una problemática que de manera histórica ha condicionado el hacer del maestro: no se les paga bien y su trabajo es poco valorado. En los relatos de los niños habitan los fantasmas que han configurado de manera histórica el oficio del maestro:

¹⁷ Hemos comentado este concepto al respecto en el marco teórico en la página 63.

En *El maestro de escuela en la Santafé colonial*¹⁸ los autores nos dicen que era común ver al maestro de la escuela pública cruzar por la plaza mayor con un pliego debajo del brazo dirigiéndose al cabildo. Aquel pliego era una lista de solicitudes que el mismo maestro le dirigía al rey para que se le otorgara un pago, un salario por su labor y dedicación a la “escuela” así como también dirigía solicitudes de algunas mejoras para la misma, solicitudes que año tras año se acumulaban en el despacho del virrey. Fueron muchos años en que el maestro de escuela se vio obligado a mendigar su salario y a exigir una calidad de vida digna. El Maestro de la colonia no solo se dedicó a la enseñanza sino también en una lucha social por el reconocimiento de su labor, como agente publico mediador entre el Estado y la sociedad. Seguramente fue esta situación histórica del maestro por la que seguramente Octavio Enoa haciendo una crítica al trato que se le dio al maestro público, se refirió a este como la “metáfora de la miseria¹⁹”. Quizá hemos insistido en que desde la época de colonización hasta la postrimería poco se ha transformado con significancia, si para inicios del siglo XIX era la escuálida figura de un maestro (la de uno de los primeros maestros de escuela pública de la Santafé colonial, don Agustín Torres) y que ahora en pleno siglo XXI nos damos cuenta que ahora ya no es uno sino miles de maestros que cruzan por la misma plaza con pancartas y carteles gritando al Estado y que no son más que la metáfora de ese mismo pliego de peticiones que se exigía dos siglos atrás tomando como ejemplo a uno de los primeros maestros de escuela pública don Agustín Torres.

Así pues, los niños han sabido cómo es la condición de maestro y han visto cómo este personaje se la ha jugado para darse un lugar merecido y digno en la cultura y la sociedad. Los niños con sus relatos dentro de este corpus nos apuntalan a mirar la historia y darle un lugar al oficio del maestro.

¹⁸ Consulta tomada como referente teórico página

¹⁹ Ya habíamos traído esta idea dentro del marco teórico, se puede consultar la página 56 de este mismo documento.

Por otra parte, hay otra cualidad en el maestro que los niños destacan y es que no cualquiera puede ser un maestro. Esto lo demuestran sus relatos con los que argumentan sus propias posturas frente a la condición a la que se encontrarían si decidieran en su futuro ejercer el oficio de maestro:

Ser profesor es un poco difícil porque tienes que estar trabajando, y haciendo materias con los demás y en reuniones tienes que estar muchas veces, y algunas veces te ponen a ser muy temprano las reuniones y los trabajos y además tienes que enviarle muchas tareas como las que tú quieras a los niños (...) sería un poco difícil pero me gustaría ser profesor". (Eitan, Relato 5); *“Me parece una experiencia muy bonita, son muy admirables maravillosos profesores pero no lo sería (...) además siento que es mucha responsabilidad”* (Valentina, Relato 17);

“sería muy genial si ser [maestro] para poder enseñar lo que me gusta, podría ser una maestra, como dije, para enseñar lo que me gusta pero al mismo tiempo no me tengo que adelantar en mi decisión, porque yo creo que eso se toma cuando uno sea grande”. (Martina, Relato 14)

Independientemente de las experiencias gratas o no, los niños tienen muy bien en perspectiva la gran responsabilidad de lo que significaría ser un maestro. Nos hacen entrever que el maestro guarda una responsabilidad social y ética.

El Maestro y la Paciencia

Es curioso encontrar que en los relatos de los niños una de las grandes virtudes del maestro que le da una condición distinguida para practicar su oficio es la paciencia, independientemente que algunos maestros no la tengan:

“es muy difícil enseñar y a veces a uno se le agota la paciencia, pero pues en esos trabajos no hay pues tanta paciencia” (Relato 11)...

“Sería como mala maestra siento yo porque... una persona debe ser paciente y debe explicar bien, yo mejor dicho me enredo explicando todo” (Sofía, Relato 1)...

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

“pues primero que todo yo no me aguantaría a los chinitos” (Kevin, Relato 4)

“se deben sentir agotados porque pues comenzar a hablar o tenerle paciencia a todos esos chinos” (David, Relato 8)

“yo no soy tan paciente paraa, para hablar con los niños, son muy malo para eso (Relato 15)

“yo no tengo la calma suficiente como para... asumir el cargo de ser profesor de un curso” (Relato 18)

– Es que mu [muy] feo tanto hacen [los niños] plofe [profe] plofe plofe plofe plofe plofe plofe plofe plofe y plofe (Relato 21)

El Maestro, Oficio de lo Intangible

El reconocimiento que los niños dan a su maestro, sus definiciones y sus maneras de identificarlo ocurren de manera abstracta. Si algo que nos damos cuenta en sus relatos es que el oficio del maestro bajo las comprensiones de los niños es inmaterial:

(Relato 1) Un maestro es como una persona que te guía (...) te está guiando para escoger las cosas bien, cómo hacerlas bien.

Yo definiría a un maestro como una persona muy sabia, muy admirable con mucha paciencia que sabe cómo enseñarle a los niños (Valentina, Relato 17)

Creo que un maestro es alguien que enseña alg... (Martina, Relato 14)

[El profesor es] quien enseña a los niños los significados de la vida (Germán, Relato 26)

El oficio del maestro no es algo que pueda ser palpable y demostrable en estos relatos. Dentro de hechos concretos de la materia pensar qué es lo que realmente *hace* un maestro puede volverse más complejo de lo que se cree.

Larrosa (2019) se ha preguntado por el carácter artesanal del oficio del maestro. Desde un principio trata con elogio a la escuela como un lugar aparte en el que la escuela da “algo” que hacer y es por medio de ella que quiere dignificar el oficio del profesor.

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

Es cierto que los maestros están constantemente bajo una serie de características medibles: son personas muy observadas, evaluadas, analizadas, intervenidas pero también personas muy poco miradas, *es como si todo el mundo supiera lo que deberían hacer pero nadie se dedicara a mirar lo que hacen*. Están siempre tamizados por lo que la sociedad considera que deberían hacer, Larrosa dirige su mirada a la materialidad del oficio, es decir, de lo ordinario del hacer, de lo cotidiano, aquello que el profesor hace todos los días en la escuela con sus estudiantes, retirando de su esencialidad esos gestos heroicos y grandilocuentes con los que se ha creído su oficio con los que muchas veces el cine se ha encargado de romantizar.

Sin embargo, en algunos relatos que nos traen los niños parece ser que el oficio del maestro adquiere un carácter artesanal:

Ser profesor es un poco difícil porque tienes que estar trabajando, y haciendo materias con los demás y en reuniones tienes que estar muchas veces, y algunas veces te ponen a ser muy temprano las reuniones y los trabajos y además tienes que enviarle muchas tareas como las que tú quieras a los niños... (Eitan, Relato 5).

“haciendo materias” y “enviarle muchas tareas como las que tú quieras” le da un carácter al maestro de artesano; “hacer” y “enviar” materializan su oficio además de “los trabajos”. Eitan nos está diciendo que el maestro está fabricando algo, que el maestro en su oficio está elaborando un producto, como un orfebre elaborando su preciosa pieza de metal dorado. Tal vez sea algunas lecciones de clase, algunas guías para colorear puede ser. Pero lo que nos aclara Eitan es que el maestro está materializando su oficio y por tanto en sus manos existe y se vuelve tangible su hacer. De modo que, el relato de Eitan resuena la idea que nos dan los grandes estudiosos que en este caso se ocupan por encontrar un sentido tangible al oficio del maestro.

Facetas del Maestro Según los Niños

Los maestros| no solo hay deee una clase sino hay de varios: hay un profesor de tecnología de educación física| deeee sociales y bueno muchos más. (...) si es un profesor de tecnología

Voces y narrativas infantiles: ¿te gustaría ser maestro?

profesora| les enseña cosas de robótica| ingeniería, si es un profesor de educación física hace actividades de educación física como saltar lazo (David Betancourt, Relato 9).

Un maestro es... alguien que enseña sus saberes a otras personas (Adán relato 12).

Habían súper profesores súper bravos y yo de pequeño quería serlo para ser igual a ellos, pero pues ya, me puse a pensar. “No pues porque ser mal maestro o sea, no está bien, tiene que ser bueno sea estricto pero no, bravo y grosero”... (Juan Esteban relato 13)

...un maestro es una persona que enseña algo, además, ese algo es algo que les apasiona mucho, y lo que les apasiona, se lo enseñan a las demás personas. (Martina relato 14)

Yo definiría a un maestro como una persona muy sabia, muy admirable con mucha paciencia... (Valentina, Relato 17)

En los relatos anteriores recogemos la idea general de que el maestro posee algunas facetas que lo distinguen; los niños lo dicen: maestros de varias *clases*, el que enseña, el que sabe, el que es bravo, el sabio, el que le apasiona enseñar, que es admirable etc. En este sentido, los relatos de los niños conllevan a plantearse lo que Bustamante (2012) nos menciona al hablar del maestro en cuanto a que la relación con el saber es múltiple y nos propone cuatro caras que lo configuran:

Primera cara: El Funcionario

El maestro como aquel que pone orden (los niños lo llaman bravo), el que controla el tiempo, que puede imponer su palabra, llama la atención y exige, el que cuida y vigila. Es la parte del maestro que en su discurso manda, pone los horarios, las tareas etc. Bustamante nos dice algo interesante y es que en estas acciones no se trata de la persona sino del lugar, del espacio que lo hace *ser y hacer*. Por tanto, la escuela se constituye como un discurso de mando con el que le da la cara de funcionario al maestro.

Segunda cara: El Profesor

Nos dice que el profesor es profesor cuando es agente de un saber y cuando tiene algo decir. Profesor es el que incorpora una perspectiva en relación con un saber que él representa y que es lo que finalmente la escuela busca reproducir, se trata de una selección en relación con el saber. Así, el profesor representa un saber delante de los niños, recordemos parte del relato de David: *“hay de varios: hay un profesor de tecnología de educación física| deeee sociales y bueno muchos más”*.

Tercera cara: El Enseñante

La tercera cara del maestro aparece cuando se sabe que no habla ni enseña ante sus pares sino a sus estudiantes. Pero, en esta cara de enseñante, el maestro encarna delante de los estudiantes una relación de deseo con el saber. Nuestro autor nos afirma que el maestro enseñante se relaciona con el deseo, si se asume solamente la primera cara (el profesor), se es capaz de comunicar información, pero con toda probabilidad sería una información “vacía” si no se transmiten, los maestros representan una posición de deseo frente a lo que enseñan: *“un maestro es una persona que enseña algo, además, ese algo es algo que les apasiona mucho, y lo que les apasiona, se lo enseñan a las demás personas”*. (Martina, relato 14)

Cuarta cara: El Sabio

Es el maestro que no lo dice todo, siempre guarda la ocasión para que un saber tenga sentido, gracias a una situación particular que se le pueda presentar a algún niño, por algún interés singular, prestándose el momento oportuno para el consejo. Aquí el maestro sabio tiene un saber en reserva, es alguien a quien se quiere recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta que inquieta. Aquel que hace pertinente el saber: *“Es una persona que siempre está dispuesta a ayudarte y a explicarte cien veces si lo necesitas porque no entiendes algo, siempre está ahí para guiarte en las cosas que estás insegura y te ayuda, te ayuda siempre”* (Sofía, relato 1)

Finalmente, lo que pretendemos aquí es presentar estas igualdades que los niños nos traen con sus voces frente a las concepciones teóricas que nuestros autores elegidos también se han planteado. Por una parte queremos afirmar sus teorías como resultado de una práctica cotidiana que se interpreta en los relatos infantiles que estamos trayendo. Por otra, la insistencia en denotar las voces de los niños y niñas quienes nos demuestran que saben sobre los maestros, que tienen en perspectiva distintas facetas que le caracterizan, donde no los hace ganadores o perdedores sino más bien como *actores* que participan de hechos concretos bajo la mirada de los niños.

Ahora que hemos caracterizado al maestro como un actor, se hace oportuno dar una mirada a las interacciones de la vida social que Goffman (1997) definió como las relaciones *cara a cara*; el estar de frente interactuando con la otra persona; que el comportamiento humano tiene que ver con el lugar que se ocupa dentro de una jerarquía social. Esta relación cara a cara, vale decir en este caso niño-maestro, ocurren dentro de un orden institucional. Goffman se atrevió a comparar las interacciones sociales a partir de metáforas que tienen que ver con el teatro y la actuación proponiendo que dentro de la vida social existen *rituales de interacción* y *espacios de aceptación*. En ellos, pueda que esas facetas del maestro mencionadas anteriormente sean como máscaras que le obliguen a “actuar” bajo los esquemas impositivos que la escuela le ordena y dentro de límites físicos establecidos, el maestro debe actuar de alguna forma para no entorpecer el ritmo mecánico en que funciona la institucionalidad:

“[El profesor] *se va a revisar lo que le envían a los coordinadores, y pues, se pone hacer las diapositivas del colegio y después de terminar se cambia se pone la pijama y se acuesta a dormir*” (Valery Relato 6). Pueda que Valery nos ayude al respecto al darnos su visión con eso de que después de una serie de actividades, los actos de maestro en su teatro escolar no terminen más que en un ser agotado después de una larga jornada de actos educativos. Aunque

pueda que algunos relatos como el de David (relato 8) ensombrezcan la escuela como una *institución total*²⁰ donde no le queda más al maestro que adaptarse al papel:

No es que los profes no puedan salir del trabajo y estén como encarcelados pero es que eso [el oficio del maestro] es de mucho tiempo (David Esteban, Relato 8)

IDENTIFICACIONES DEL MAESTRO SEGUN LOS NIÑOS

Par dar mayor concreción sobre las diversas formas de concepciones de maestro según el carácter subjetivo de los niños, presentamos un cuadro que se fija tanto en las concepciones como en las características que ellos expresan. Igualmente se tiene en cuenta algunos elementos que componen estas concepciones bajo diversos aspectos ya sean de carácter adverso o afable que han vivido los niños con respecto de sus maestros.

¿Cómo los niños definen al maestro?

Lo niños han expresado unas concepciones iniciales bajo lo que ellos consideran como definición del maestro. Evidentemente, estas definiciones emergen de los relatos al revisar nuestro corpus narrativo. Por tanto, tomamos las mismas palabras y frases con las que ellos han definido al maestro *un guía, un amigo, como un papá, como una persona muy sabia, como alguien que estudió educativamente, un educador, una palabra*, el maestro en los niños también es una palabra, *es quien dicta clases, que te ayuda, que te enseña*²¹ *que te explica, es una persona dispuesta, divertido, da premios, es bueno, alegre, dan consejos, respetan la opinión, es amable, que ama, muy sabia, con mucha paciencia*²², *admirable, que tiene experiencia, se tiene problemas con él, es exigente súper estricto, muy aburrido, regaña, que*

²⁰ “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un número igual de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente, las cárceles sirven como ejemplo notorio”. Goffman, *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu, 2001

²¹ esta característica (*que te enseña*) es la que más se hace presente en los relatos de los niños, 12 de ellos lo definieron de esta manera.

²²

pellizca, es el que prohíbe, al que se le agota la paciencia. El maestro también es querido atento y chévere.

Con esto en mención le proponemos al lector un cuadro que organiza de manera semántica las palabras expresadas por los niños al referirse al maestro. Este cuadro que proponemos se basa en las estructuras de lo que llamó Labov “variaciones de la sintaxis narrativa básica” que se sostiene en recoger algunas estructuras gramaticales como cierto patrón de un lenguaje hilado. Pero lo que vamos hacer es recoger dichas estructuras de la gramática y emparentarlas con las definiciones nuestros niños han dicho sobre el maestro sin que esto conlleve dentro del cuadro a una lectura secuencial de las frases o palabras puestas.

EL MAESTRO ES...				
Sujeto	Formas Pronominales	Verbos	Elementos De Complejidad Variada (Calificativos)	Construcciones Adverbiales De Lugar
<i>Un guía, Un amigo, Un papá. Una persona alguien Una palabra</i>	<i>que nos que les que le que te</i>	<i>ayuda enseña explica dicta regaña pellizca prohíbe</i>	<i>muy sabia. querido atento chévere dispuesta que estudia divertido da premios es bueno alegre dan consejos respetan la opinión educador es amable que ama con mucha paciencia admirable mucha experiencia agotados Están como encarcelados súper estricto muy aburrido</i>	<i>universidades colegios salón</i>

			<i>se le agota la paciencia</i>	
--	--	--	-------------------------------------	--

CONCLUSIONES

Los relatos de los niños que hemos presentado exponen sus formas de ver al maestro desde lo autónomo, no son influenciadas por ningún adulto, las concepciones que ofrecen del maestro parten de sus propias experiencias de vida. Este carácter autónomo ha cobrado fuerza dentro del ámbito educativo de los niños quienes nos cuentan sus experiencias. Si algo de lo que se debe encarar la educación cuando se propone una apertura por el desarrollo humano es la autonomía. Más aun cuando hoy día se han abanderado diversos derechos que se orientan en este sentido, y sosteniendo un discurso que “los niños sean los actores de su propio desarrollo”, no es más que propender por la autonomía, la relación del niño con la escuela se debe construir desde la autonomía y es en este sentido en el que han girado los relatos de los niños y niñas presentes en esta investigación.

Por consiguiente, los niños y niñas nos han demostrado y convencido que *saben* y conocen, que son visionarios, se permiten decidir, argumentar y debatir, se convierten en agentes políticos que participan de los cambios según las visiones que les deje las experiencias con sus maestros.

Detrás de todos estos relatos los saberes de los niños con relación al oficio del maestro se revelan en experiencias gratificantes; ellos mismos lo han definido como un guía, un amigo, alguien que ayuda y siempre está *ahí*, una persona admirable, sabia y sobre todo de mucha paciencia.

Los niños demuestran que viven momentos significativos con ellos, los definen con cualidades excepcionales y elogian bastante su oficio. Sin embargo, al preguntarles si le gustaría ser maestro (que es la pregunta que titula esta tesis), la mayoría de los niños respondió de

manera negativa. Muchos de estos niños cuando grandes no quisieran ser maestros. Este fue un carácter relevante en la investigación.

Entonces aquí vale la pena preguntarnos ¿qué hay detrás de decir no al oficio del maestro? y ¿por qué adquiere relevancia estas respuestas de los niños? Lo que nos demuestran sus relatos es que ahora tenemos niños sin paciencia, su argumento principal fue no poseer el don de la paciencia, “*eso es de mucha paciencia*”. Son niños que cuando sean grandes no estarán dispuestos a “aguantarse todos esos chinos” ni “*tener que hacer los trabajos*”²³ porque “*eso de explicarle a alguien como mil veces y no entienden no es lo mío*”²⁴ o porque hay “*otras cosas mejores para sus vidas*”²⁵, sus sueños son otros; porque es una labor difícil, y no se tiene “la calma suficiente” para enseñar. Esto es lo que concretamente nos han dicho los niños y que hemos extraído de sus relatos.

Ante esta perspectiva, y aunque estos 26 relatos presentados nunca van a representar el *todo* de la humanidad, si nos atrevemos con humildad a señalar estas respuestas que ahora nos trae los niños sobre el oficio del maestro como *una pequeña parte para un todo*, ese *todo* cultural que constantemente les exige como seres que deben intervenir, que su niñez es presa de todas las atenciones de la sociedad en miras a darles la responsabilidad futura para seguir constituyendo a una sociedad, construyendo una cultura: *su* cultura. Aquí no hubo profesores buenos ni profesores malos. Sabemos mucho sobre la relación entre la escuela y el poder, sobre los profesores que castigan, que vigilan, los que normalizan así como los profesores que aman. Pero apenas se explora la relación entre el saber de los niños sobre sus maestros y la emancipación que se da al respecto entre el oficio del profesor y la apertura al mundo que nos están ofreciendo los niños y niñas con sus voces.

²³ Eitan, *Relato 5*

²⁴ Sofía, *Relato 1*

²⁵ Adan *Relato 12*

Una humilde recomendación sugiero y es que a lo largo de esta propuesta investigativa estos relatos que hoy presentamos de los niños no pasen de viso, son más bien como una pequeña y escasa advertencia a la sociedad no vaya a ser que para un futuro, confortablemente lejano, el oficio del maestro pueda escasear.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 185-208. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>
- Alvarez L. N. (2010). *el pensamiento del profesor (a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica. [tesis de grado]*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Barriga, F. D., & Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*. México D.F.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo, E. (2007). *Lenguaje y construcción de la representación del otro de las niñas y los niños*. Primera edición. Editorial Universidad Distrital.
- Castro, J., Noguera, C., & Martínez, A. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá D.C.
- Certeau, M. d. (1980). *La invención de lo cotidiano*. México D.F: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- Certeau, M. d. (1980). *La invención de lo cotidiano*. México D.F: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- Clark, Ch y Peterson, P (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En *La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos*. Wittrock, C. Barcelona: Paidós.
- Chávez, I. R. (2015). *El pensamiento narrativo, una experiencia lúdica en la elaboración de relatos con niños de básica primaria. [tesis de grado]*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.

- Cofles, D. (2017). *Sobre la infancia y la relación pedagógica estudiante maestro en el colegio Arboriadora baja (2002-2012)*. [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Corea, C. Y Lewkowic, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.
- François, F. (1894). *Esbozos de una diálogica*.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. New York: Gedisa.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires : Amorrortou.
- Gracia, & Yepes. (2017). *Relatos Inafantiles Sobre Alegrías y Tristezas*. [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Henao, A., & Valencia, T. (2015). *LA infancia tiene la palabra* . [Tesis de Grado]. Universidad de Antioquia. Medellín
- Hernández, C. A. (2005). Para ejercer el oficio del maestro. *Al tablero N° 34*. Recueprado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87110.html>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México McGraw-Hill.
- Labov, W. (1988). La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Cali, Colombia: Cuadernos de traducción. Serie: análisis del discurso.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. México: Novedades Educativas.
- Larrosa, J., & Pérez, N. (1997). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Virus.
- Larrosa, J. (2019). *Espernado no se sabe qué*. Sobre el oficio de profesor. Argentina: Noveduc.
- León, M., & Torres, I. (2018). *Vestidos Si Abrigo: Cuerpo y Palbra. Relatos de abandono en la infancia* . Bogotá D.C: Universidad Distritla Francisco José de Caldas .
- Mc Ewan et al (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Recuperado de <http://arte.unicen.edu.ar/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/clase7.pdf>

- Montejo, D., & Quiroga, L. (2017). *Sujeto, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela* . [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C..
- Narodowski, M. (2007) *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Pablo Rodríguez, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Quiceno, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Infancias imágenes*, 15 (2), 1-9.
- Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En M. d. Nacional, *La sustancia oculta de los cuentos* (pág. 63). Bogotá D.C.
- Rodríguez, P., & Marannelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Saldarriaga, Oscar (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 131-185.
- Santamaría, F. A. (2007). *Leguaje y Saberes Infantiles* . Bogotá D.C: Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.
- Sarmiento, N. (2019). *Voce y saberes de niños y niñas frente al conflicto*. [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Serrano, S. J. (2018). *Expresión de los niños y niñas acerca del rol de género a través de sus narrativas*. [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2004). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Recuperado en:

[http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_\(1\).pdf](http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela_(1).pdf)

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Recuperado de

<http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Palladino, E (2009) *Infancia, sociedad y educación: desarrollo de la subjetividad*. Colección 124 Didáctica. Novedades.