EL MIEDO INFANTIL, NARRATIVAS QUE MUEVEN

Diana M. Gutiérrez Gil

Nohora L. Hincapié Tobón

Erika Y. Parra Mejía

Cindy A. Rojas Ricardo

Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Directora:

Omaira Tapiero Celis

Maestría en Infancia y Cultura

Bogotá, 2023

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 8
JUSTIFICACIÓN 12
1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 14
1.1. Objetivo General. 16
1.2. Objetivos Específicos 16
2. MARCO TEÓRICO 17
2.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO 17
2.2. MARCO CONCEPTUAL 27
2.2.1 LENGUAJE Y NARRATIVAS 27
2.2.2. INFANCIA 31
2.2.3. CULTURA 34
2.2.4. MIGRACIÓN 39
2.2.5. EL MIEDO 43
3 MARCO METODOLÓGICO 51
3.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN 51
3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN 51
3.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN 54
3.4 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN 56
3.4.1TRABAJO DE CAMPO 56
3.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN 58
3.5.2. DIARIO DE CAMPO 59
3.5.3. *TALLER* 61
3.5.4. CARTOGRAFÍA SOCIAL 63
3.5.5. COLECCIÓN DE RELATOS Y MUESTRAS DE HABLA 65
3.5.6. GRABACIONES DE AUDIO 67
3.6 RUTA METODOLÓGICA 70
3.7 DIARIOS DE CAMPO DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO 73
3.8 CRONOGRAMA 76
4. SISTEMATIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN 77
4.1 TRANSCRIPCIONES 78
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES 95
5.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 96
5.1.1 ENTIDADES MÁGICAS 96
5.1.2 SITUACIONES DE MIEDO 106

5.1.3 LUGARES DEL MIEDO 117
5.1.4 *LO INSTITUCIONAL* 123
5.2 HALLAZGOS 126
5.2.1 TAXONOMÍA 126
CONCLUSIONES 127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130
ANEXOS 135

AGRADECIMIENTOS

Desde que iniciamos este recorrido trascendimos por caminos turbulentos y a la vez florecientes, que nos enseñaron aspectos importantes en la vida individual y colectiva. Para iniciar queremos brindar un profundo agradecimiento a la comunidad del Castillo de las Artes quienes nos permitieron adentrarnos en un espacio maravilloso; asimismo agradecemos especialmente a los niños y las niñas que participaron en el proyecto y permitieron que nuestro camino como investigadoras contara con una gratificante experiencia.

De igual forma agradecemos profundamente a nuestras familias quienes hicieron parte fundamental de este proceso, brindándonos el apoyo y la motivación necesaria para continuar aún en días difíciles.

Adicional a esto agradecemos al universo por permitir ampliar nuestra perspectiva frente a los estudios sobre la infancia y el miedo. Ya que, a partir de allí se logró abordar la temática desde un enfoque cultural el cual genera nuevo conocimiento en el ámbito de la educación.

Finalmente reconocemos el apoyo, orientación y dedicación que tuvo nuestra directora de Tesis Omaira Tapiero quien fue clave para lograr un proceso de investigación efectivo.

RESUMEN

La presente investigación está inscrita en el énfasis de lenguaje y narrativas infantiles. Grupo de investigación lenguaje, discurso y saberes de la universidad Francisco José de Caldas donde el objetivo fue identificar las relaciones culturales de los miedos de los niños y niñas que asisten al castillo de las artes por medio de sus relatos. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de corte etnográfico, tomando como técnica de investigación el trabajo de campo, a partir de allí se implementaron diversos instrumentos resaltando el diario de campo como el principal elemento para la compresión del fenómeno y compilación de muestras de habla.

Se llevó a cabo en medio de cinco fases propuestas, las cuales fueron: fase 1: elección de campo, donde se definió el campo de trabajo delimitando los objetivos, recopilación de antecedentes y consulta de fuentes teóricas. Fase 2: Neutralización del etnocentrismo y sensibilización del extrañamiento, donde se recopiló la información y se comprendió de la realidad diversa. Fase 3: Entrada al campo y estudio de fenómeno, haciendo el reconocimiento del territorio, adopción de los roles y la elaboración de la propuesta para el trabajo a desarrollar en el castillo de las artes con la población base de la investigación. Fase 4: Mesa de trabajo y diario de campo, implementando los talleres y el registro de diarios de campo. Fase 5: Identificación las categorías taxonómicas, hallazgos y conclusiones.

Esta investigación se desarrolló a partir de la pregunta ¿Cuáles son los miedos que afrontan los niños y niñas que asisten al Castillo de las Artes en los entornos cotidianos y familiares? Encontrando como resultado aportes importantes frente a los miedos que enfrentan los niños y niñas, identificando desde allí unas categorías taxonómicas que evidenciaron en medio de los relatos las posibilidades de encuentro desde una mirada antropológica, a través de los lugares, situaciones e instituciones que intervenían en el reconocimiento de dichos miedos.

El ejercicio exaltó el trabajo de campo y un dominio académico que aportará a la línea posibilidades de investigación epistemológica profundizando de esta manera la mirada que se tiene frente a los miedos de los niños y las niñas.

PALABRAS CLAVE

Cultura, Infancia, Lenguaje, Miedo, Taxonomía

ABSTRACT

This research is part of the emphasis on language and children's narratives. Language, discourse and knowledge research group of the Francisco José de Caldas University, where the objective was to identify the cultural relations of the fears of the children who attend the castle of the arts through their stories. It was developed under a qualitative approach of ethnographic cut, taking field work as a research technique, from there, several instruments were implemented, highlighting the field diary as the main element for the understanding of the phenomenon and compilation of speech samples.

It was carried out in five proposed phases, which were: phase 1: choice of field, where the field of work was defined, delimiting the objectives, background collection and consultation of theoretical sources. Phase 2: Neutralization of ethnocentrism and sensitization of estrangement, where information was collected and the diverse reality was understood. Phase 3: Entry to the field and study of the phenomenon, making the recognition of the territory, adoption of the roles and the elaboration of the proposal for the work to be developed in the arts castle with the base population of the research. Phase 4: Work table and field diary, implementing the workshops and recording field diaries. Phase 5: Identification of taxonomic categories, findings and conclusions.

This research was developed based on the question: What are the fears faced by the children who attend the Castillo de las Artes in their daily and family environments? As a result, important contributions were found regarding the fears faced by the children, identifying from there taxonomic categories that evidenced in the stories the possibilities of encounter from an anthropological point of view, through the places, situations and institutions that intervened in the recognition of such fears.

The exercise exalted the field work and an academic domain that will contribute to the line of epistemological research possibilities, thus deepening the view of children's fears.

KEY WORDS

Culture, Childhood, Language, Fear, Taxonomy.

INTRODUCCIÓN

El miedo, como una de las emociones más antiguas, es inherente al ser humano, y ha sido desde siempre una experiencia basada en la percepción de un peligro real o imaginario. Es así que esta sensación es, en algunos casos, un signo de alarma para proteger la integridad propia y colectiva es interpretada a través de prácticas sociales. A su vez la cultura, como parte importante de la evolución humana y social, no es ajena al miedo, pues desde siempre ha acompañado a las personas y a su entorno, influyendo en el desarrollo de la personalidad y la constante evolución tanto individual como colectiva.

El miedo toca a todos, compete a cada integrante de una comunidad, según sean sus tradiciones y creencias, la interpreta de manera diferente, pero que, al final termina siendo lo mismo, una emoción que ayuda a las personas a prevenir o a luchar por su integridad.

De esta forma, la historia nos ha demostrado que, debido al miedo muchas personas han logrado conseguir el poder, otras lo han perdido, y otras más, simplemente han sucumbido a esta sensación, que, si no se sabe afrontar o manejar de la manera más adecuada, puede llegar a ser un arma de doble filo.

A causa de todo lo anterior, es necesario afirmar que, basados en el miedo, las personas interactúan entre sí y crean diferentes preceptos sociales, lo que permite hacer un estudio a profundidad del comportamiento y la forma de actuar de los individuos; entre sí mismos y frente a la comunidad, de modo que, a raíz de esto, surgen diferentes tradiciones culturales, que van pasando de generación en generación y que son fundamentales dentro del desarrollo de la sabiduría popular, lo que también se convierte en una herencia para las generaciones venideras.

El presente texto busca evidenciar los miedos en los niños desde una perspectiva cultural, como elemento principal en la construcción de sociedad, han heredado de su entorno y de su núcleo más cercano, teniendo en cuenta su contexto social, sus desplazamientos y las diferentes dificultades y obstáculos que han tenido que sortear para llegar a donde hoy en día están.

Este estudio evidencia la adaptación de las niñas y los niños a los nuevos entornos y nos muestra como la culturización, sus costumbres y sus miedos se mezclan y cambian en nuevas emociones y sentimientos que, combinados con los saberes populares propios de su nuevo lugar de vivienda, dan como resultado una simbiosis cultural, que derivan en una nueva evolución social, en donde niños propios y ajenos, convergen en torno a diferentes emociones, que, según sea su procedencia, expresan a través de sentimientos interpretados de distintas maneras, pero que se encuentran en un punto en común, la herencia popular propia de su entorno.

Concretamente, esta investigación profundiza en los hallazgos alcanzados en la especialización en infancia, cultura y desarrollo, en la medida que, aborda la dimensión cultural de la construcción de los miedos en los niños y con ello, completa la mirada psicoanalítica del primer trabajo. Los miedos más profundos y frecuentes en los niños, en su condición de individuos dentro de un contexto de alta vulnerabilidad en donde las prácticas culturales jugaron un papel relevante a la hora de socializar y compartir sus experiencias.

Es así como este trabajo estuvo compuesto por un primer momento dentro del cual se realizó una consulta que permitió evidenciar diferentes investigaciones respecto al miedo, con niños, niñas y adolescentes en diversos contextos, esto posibilitó la comprensión de algunos elementos importantes y brindó un punto de partida fundamental desde sus hallazgos permitiendo con ello ahondar en el miedo

desde una mirada cultural. Seguido a ello se efectuó una búsqueda de referentes teóricos que permitieron sustentar este proceso investigativo, para luego proceder a entrar al campo, en el cual mediante el desarrollo de algunos talleres se logró la recolección de muestras de habla de niños y niñas las cuales permitieron evidenciar sus miedos analizándolos desde una mirada cultural y lingüística.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se inscribe en la línea de Investigación Lenguaje y Narrativas Infantiles y está orientada a abordar el miedo a partir de algunos aspectos culturales. Es así como las maestrantes profundizaron en lecturas y posiciones teóricas de antropólogos, sociólogos y lingüistas que abrieron un panorama más amplio dentro del miedo como fenómeno cultural.

Si bien es cierto que los estudios de psicología han contribuido a grandes avances desde la comprensión de este fenómeno entendiéndolo como una emoción desagradable producto de una situación de peligro o amenaza, resulta necesario estudiarlo desde una visión cultural-con la intención de-situar el miedo más allá de una mirada individual y comprenderlo como una creación cultural y colectiva. En este sentido como lo plantea Boscoboinik (2016)

> Las emociones son experimentadas por los individuos, su significado se puede encontrar solo en nuestra existencia colectiva (Scruton, 1986: 6). Fuertemente influenciados por las creencias y los valores integrados socialmente, los miedos no se pueden estudiar como si estuvieran aislados del mundo social. En otras palabras, el miedo no puede ser estudiado fuera de contexto: el entorno social, cultural y político es fundamental para entender el surgimiento y la gestión de los temores (p. 121).

El origen de este trabajo es un estudio realizado en la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo denominado *La Mounstrociudad* el cual a partir de sus conclusiones abrió la posibilidad de abordar un nuevo trabajo que aportará información relevante que permita a los lectores acercarse al miedo desde una mirada cultural, comprendiendo la incidencia del contexto de las niñas y los niños en

las relaciones y concepciones del mundo que tejen los sujetos desde la experiencia. La formación investigativa desarrollada en la Maestría en infancia y Cultura, posibilitó la profundización del conocimiento del método etnográfico, brindando desde allí herramientas fundamentales para el desarrollo del trabajo de grado.

Desde esta perspectiva cobra sentido retomar el miedo en los relatos de los niños y niñas que asisten al Castillo de las Artes[1], buscando registrar las voces de aquellas infancias que han sido invisibilizadas y estigmatizadas por los entornos en los que viven, proceden o transitan, posibilitando así una mirada desde otra perspectiva que permita comprender las relaciones con el entorno social y cultural de las niñas y los niños y su expresión/relación con los miedos, entendiendo las prácticas culturales con las experiencias propias y colectivas.

Por consiguiente, es pertinente reconocer la población sujeto de estudio de la presente investigación: son niños y niñas migrantes venezolanos que llegan a diferentes espacios de la ciudad. Adaptándose a nuevos entornos en medio de sus relaciones cotidianas lo que a su vez permite comprender la cultura que traen arraigada y la que conocen en medio del tránsito a otros lugares. Visualizando la percepción del miedo que tienen frente a algunos espacios particulares y evidenciando que estas son cambiantes de acuerdo a la cultura en la que se desarrollan, retomando a Boscoboinik (2016) quien afirma

> Algunos peligros, aunque reales, se temen en algunas culturas, pero no en otras. Los miedos se definen y se experimentan de manera distinta en las diferentes culturas, e incluso en el interior de una misma. Es por eso por lo que hablamos de miedos, en plural. El sociólogo Frank Furedi sostiene que cada cultura tiene un miedo especial. (p. 121)

---

1 El Castillo de las Artes, un centro cultural, ubicado en el barrio Santa Fe en el que se desarrollan procesos de cartografía social, laboratorios de creación, talleres, cine-foros, exposiciones, performances, conciertos, obras de teatro y danza, entre otros.

Siendo así resulta fundamental reafirmar que para esta investigación es importante comprender el miedo más allá de su condición de emoción, entendiendo (incluyendo) las situaciones, momentos y lugares puntuales que lo producen en relación con el contexto y las vivencias de cada sujeto.

1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde épocas remotas el sujeto a través del desarrollo de lenguaje ha logrado transferir información a grupos sociales basada en la experiencia adquirida que ha trascendido la realidad; entre ellas el miedo.

Distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas (la sociología, la antropología, las ciencias sociales, la historia, la literatura) han hecho una búsqueda constante frente al miedo reflexionando desde la mitología griega como la emoción más primitiva del ser humano, esta es una apreciación que lleva a comprender el miedo como una experiencia natural del sujeto y como parte de la cultura humana.

En algunos contextos determinados el miedo ha sido censurado, por vergüenza, por tabúes sociales y llevado a un rango de debilidad, quien siente miedo, es tildado en la sociedad con múltiples seudónimos que impregnan su vida, así mismo el relato y las narrativas han configurado y transformado el miedo por generaciones, esta idea se presenta a través de los mitos y leyendas que han promovido sentido en la cultura y que al día de hoy aún son reproducidos a través del discurso.

Es importante reflexionar frente al miedo y por eso es necesario para las investigadoras comprender este fenómeno estudiando los relatos de los niños y niñas. En el caso particular de este estudio, la investigación se desarrolló en el espacio el *Castillo de las artes,* con niñas y niños en edades aproximadas de 8 a 11 años. Que en su mayoría hacen parte de la población migrante Venezolana, los cuales viven en

lugares denominados “paga diarios”[2], el estrato socioeconómico oscila entre 0 a 1, así mismo la población es flotante por razones asociadas a la inestabilidad económica, diferencias dentro de la misma comunidad, conflictos intrafamiliares, retorno a su país de origen o el mejoramiento de estabilidad laboral lo cual hace que la población transite constantemente.

Entendiendo estás situaciones y posicionándose en el fenómeno de estudio de la presente investigación, se establece una aproximación a la diversidad cultural, en este sentido resulta importante retomar el miedo como una de las emociones más latentes, en este tipo de contextos que contienen constructos sociales permanentes y otros tantos que son modificados en el momento en el que interactúan con otro tipo de población.

A partir de lo anterior, es preciso comprender desde las voces de los niños y niñas el miedo, y su interpretación en algunos entornos, es así que para las maestrantes fue relevante conocer los relatos frente al miedo, tomando como referencia un contexto donde por mucho tiempo las infancias han sido invisibilizadas, estigmatizadas, pero a la vez producidas por una cultura diversa y migrante con múltiples diferencias y precariedades.

Es por todo esto que resulta valioso identificar y comprender los miedos de las niñas y los niños en contextos sociales y culturales específicos, así como la influencia del entorno respecto al mismo, por lo cual surge el siguiente interrogante investigativo:

¿Cuáles son los miedos que afrontan los niños y niñas que asisten al Castillo de las Artes en los entornos cotidianos y familiares?

[2] Se denomina *Paga Diario* al lugar de alojamiento o vivienda (cuarto/habitación) en el cual se paga el costo de alquiler diariamente sin necesidad de mantener con un contrato formal.

1.1. Objetivo General.

Identificar las relaciones culturales de los miedos de las niñas y niños de 6 a 11 años que asisten al Castillo de las Artes a partir de sus relatos.

1.2. Objetivos Específicos

- Evidenciar las figuras adversativas que originan miedo en los relatos de las niñas y los niños.
- Clasificar los miedos que tienen los niños y niñas según sus condiciones de vida y contextos sociales.
- Reconocer los rasgos de la identidad colectiva relacionados con el miedo vividos por las niñas y los niños que asisten al Castillo de las Artes compartidos en sus relatos
- Explicar las relaciones culturales expresadas en los relatos de miedo de los niños y las niñas que asisten al Castillo de las artes en su entorno familiar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Dentro del análisis de los diversos trabajos, monografías y tesis enlistadas a continuación se describe cómo estas aportan al desarrollo de este trabajo no sin antes dejar evidencia cómo estas referencias sirven de antesala para la investigación propuesta, de esta manera un punto de partida es el encontrar validez y significación a lugares específicos como la calle y otros que generan miedo a los niños y niñas, utilizando como recurso principal la cartografía la cual retoma aspectos geográficos, de tiempo y espacio precisos para ese reconocimiento. Un segundo punto de donde partir es el uso de expresiones artísticas como el dibujo o la pintura como medio para canalizar los miedos y exteriorizarlos elementos que al ser usados en talleres cobran vida y son de interés para los demás participantes situándose como un instrumento para aquellos que la oralidad cuesta, un tercer y último punto de partida para la investigación es el comprender por medio de narrativas y relatos como infieren la cultura, los entornos y los lugares de las viviendas en el reconocimiento de miedos específicos, enseguida se nombran los trabajos, monografías y tesis que abrieron la perspectiva de la presente investigación.

Para dar inicio a este recorrido, se presenta el artículo ***Para sobrevivir en la calle hay que tener miedo elaborado por Constanza Forero, Álvaro Giraldo, Alejandra Valencia, Mario Hurtado y Biviana Montoya. Publicado en la revista Investigación y Educación en Enfermería, vol. XXV, núm. 2, septiembre, 2007, pp. 28-35 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.*** El cual planteó como objetivo central comprender, a partir de la mirada de los participantes, el significado del miedo y el proceso de afrontarlo, se desarrolló un estudio cualitativo etnográfico, realizado con niños en situación de

calle de la ciudad de Medellín, Colombia, durante el período de febrero de 2005 a abril de 2007, aplicando las técnicas de observación, entrevista y diario de campo.

Dicho ejercicio permitió evidenciar que el miedo en la calle se fundamenta en las acciones originadas por el otro, las agresiones, los asesinatos, al dolor producido por las heridas, la drogadicción, la pérdida de la libertad y los seres queridos, también el SIDA.

Desde allí, al miedo le dan las denominaciones de "adrenalina" o "enemigo"; el primero permite enfrentar y salir de las situaciones y el segundo paraliza y congela, lo que puede llevarlos a ser capturados, heridos o asesinados, es así como para los participantes en el estudio, el miedo tiene dos significados: el miedo-enemigo, que es el que paraliza y no les permite llevar a cabo lo que se han propuesto, y el miedo-adrenalina, que les facilita actuar para sobrevivir, de esta manera los niños buscan convertir el miedo enemigo en adrenalina, utilizando estrategias como observar, prepararse psicológicamente y adoptar comportamientos que les den valor.

Los aportes del artículo en la investigación actual se focalizan en el reconocimiento de la influencia del contexto en el cual se desarrollan las infancias en este caso "la calle" generando concepciones de miedo desde las prácticas culturales que proceden día a día y las experiencias adquiridas, conforme a ello muestran cómo lo pueden llegar a denominar y sentir de acuerdo a la situación específica a la que se puedan ver enfrentados en su cotidianidad y cómo desde allí buscan la manera de transformar dicha emoción para su beneficio.

En la investigación, ***Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as elaborada por Mariel Rojas y Yariani Barreat publicada en la revista Educere, vol. 13, núm. 45, abril-junio, 2009, pp. 509-517 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.*** Este programa se enfocó en estudiar los temores infantiles empleando el dibujo como herramienta fundamental. Para cumplir dicho objetivo, se constituyó una muestra

con veinticuatro niños/as de Educación Inicial de ambos sexos, quienes integraron dos grupos (control y experimental), para llevar a cabo un diseño cuasi experimental, en tres fases: Pre-Intervención, Intervención y Post-Intervención. Entre los hallazgos más importantes se resaltan como objetos comunes de miedo a esta edad: oscuridad, monstruos, fantasma, bruja y calaveras (momias, esqueletos), se verificó la relación entre las características del dibujo con los temores expresados, los cuales fueron menos intensos en el Grupo Experimental una vez llevada a cabo la intervención pedagógica.

De los resultados más importantes que aporta este artículo para el presente trabajo, se encuentra el dibujo como herramienta para la expresión de los miedos por parte de los niños y las niñas, ya que es un ejercicio de su agrado y por medio del cual se pueden plasmar muchos elementos que tal vez en primer momento les cuesta verbalizar a los participantes.

Seguido a lo anterior se encuentra el trabajo ***Tipos de Miedo más Frecuentes en Niños de Primaria: Un Análisis por Sexo de los autores José Valdez, Arely Álvarez, Diana González, Norma Arriata y Sergio González. De la revista Psicología Iberoamericana, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 47-55 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México.*** Este trabajo tuvo como objetivo identificar los principales tipos de miedos que se presentan en los niños de primaria. Para ello se evaluaron 300 participantes de la ciudad de Toluca, de quinto y sexto grado, repartidos equitativamente por sexo, con el fin de obtener la información requerida, se trabajó con el instrumento ¨Tipos de Miedos en Niños diseñado específicamente para esta investigación; las aplicaciones se hicieron de forma grupal, en los salones de clase. Los resultados mostraron que los tipos de miedo que más se tienen a lo largo de la infancia corresponden a los planteados dentro de la Teoría de la Paz o Equilibrio de Valdez Medina (2009). Por otro lado, se corroboró que, tanto a nivel biológico, como sociocultural, las mujeres dijeron tener más miedo que los varones. A partir de lo

anterior este trabajo aporta a la presente investigación desde la tendencia en los resultados, en la cual se observa que a mayor edad, las personas tienden a reportar menor cantidad de miedos.

En esta misma línea se encuentra la investigación denominada Diferencias ***en el miedo reportado por niños y niñas de 9 a 12 años de edad, elaborada por Verónica Reyes Pérez y Lucy María Reidl Martínez y publicada por la revista Suma Psicológica, vol. 17, núm. 2, diciembre, 2010, pp. 163-168 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.*** Cuyo objetivo fue identificar si existen diferencias en el miedo percibido entre niños y niñas de 9 a 12 años de edad del Distrito Federal de México. Primero se procedió a recabar información cualitativa, con la cual se elaboró un instrumento de opción múltiple. Posteriormente se realizó un análisis factorial, donde se obtuvieron cuatro factores: miedo a lo desconocido, miedo a los animales, miedo en la escuela y miedo al peligro y a la muerte. Se hallaron diferencias en todos los factores, siendo el último en donde se encontraron las medidas más altas para ambos grupos, lo cual se podría deber a la situación de inseguridad que en ese momento se vivía en el país.

Estos dos artículos contribuyen al presente trabajo de investigación porque reconocen de manera general a qué le tienen miedo los niños y las niñas, estableciendo una diferencia entre la intensidad del miedo que muestran según el género frente a algunos factores, si bien estos ejercicios investigativos se desarrollaron en México, muestran resultados importantes para tener en cuenta en el momento de analizar la información que se recolecta desde el presente trabajo.

Otro estudio importante de mencionar es ***Topofobias e imaginarios del miedo sobre el espacio urbano de la localidad de Fontibón, elaborado por Fernando Mape Guzmán y Johan Avendaño Arias. Revista Perspectiva Geográfica, Vol. 22. Bogotá, Colombia. (2017).*** Este artículo cuyo objetivo fue Comprender aquellos elementos espaciales y territoriales que configuran la geografía del miedo, presenta datos y resultados importantes a

partir del desarrollo de una serie de talleres con técnicas de cartografía social; haciendo uso de metodologías de investigación combinadas desde lo cualitativo y cuantitativo, convirtiéndose en punto de referente para la presente investigación, en el uso de cartografía social en la recolección de datos; la cual se basa bajo dos momentos específicos según Avendaño (2012) el primero "consiste en la presentación del proyecto a los participantes, la explicación de la metodología y el reconocimiento de los actores presentes como principales protagonistas de la realidad social, poseedores de conocimientos privilegiados y específicos" (p. 17). El segundo, la creación o construcción colectiva del conocimiento sobre el territorio, "consiste en que los actores participantes se acercan al mapa de la localidad para georreferenciar los lugares catalogados como inseguros, sus topofobias, espacios del miedo" (Avendaño, 2012, p. 17). Lo anterior abre un panorama a las investigadoras para la aplicación de cartografía social en la presente investigación, entrelazada con el objetivo de reconocer los lugares de la casa y el territorio que generan miedo en los niños, permitiendo ejecutar ideas a partir de experiencias en los talleres.

Por otra parte, también se encontraron elementos muy interesantes del trabajo de grado titulado ***La expresión del miedo a través de la expresión artística elaborado por Lorena Canillas Peláez. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Educación Infantil. 2019.*** Para el cual se planteó como objetivo dar a conocer la importancia que juega la actividad plástica para la expresión de los miedos. A partir de allí se diseñó una unidad didáctica desde el trabajo de tres áreas del conocimiento de forma conjunta.

Desde lo anterior se abordan con los niños y niñas de primera infancia estas áreas determinadas, las cuales posibilitan la comunicación y expresión de sus miedos a través del arte, obteniendo como resultado que la expresión artística influye en la capacidad de identificar, explicar y expresar sus miedos al exterior. Es así que además proporcionó a los más pequeños una serie de estrategias de expresión para sus

miedos, a través de la literatura, la música y el dibujo como fuente de creación, entre otras estrategias que contribuyen a lo largo de su vida, durante esta intervención didáctica se descubrió algo muy interesante, como es la diferencia de género ante el miedo, con esto se quiso decir, que ha habido gran discrepancia a la hora de expresar los miedos entre niños y niñas. Las niñas, por ejemplo, rápidamente reconocían los miedos y en cambio muchos niños no, llegando incluso a decir que los niños no tienen que tener miedo, que eso es cosa de niñas. Este fenómeno ha sido interesante de ver y analizar cómo desde muy pequeños, los niños ya tienen marcados unos estereotipos, bien sea por la influencia de sus padres o de la misma sociedad.

Este trabajo de grado aporta elementos interesantes para la presente investigación, en la medida que muestra cómo a través del trabajo artístico los niños y niñas expresan de manera más tranquila sus miedos, logrando reconocerlos, lo cual puede ser una buena estrategia para tener en cuenta en el momento de realizar el trabajo de campo, de igual manera abre una mirada frente a las prácticas culturales en las cuales se establecen estereotipos de género desde la infancia.

Para continuar se encuentra el trabajo de grado denominado ***"Las emociones de ira, alegría, miedo y tristeza en niños de 4 a 5 años del I.E.D. San Cayetano de Bogotá.", de la autora Ingrid Paola Díaz Muñoz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Infancia y C Bogotá, D.C. 2019 ultur a, Universidad Francisco José de Caldas,*** que tiene como objetivo implementar a través de la educación una propuesta que lleve a comprender ciertas emociones de los niños, como la ira, la tristeza, el miedo y la alegría, en estudiantes entre los 4 y 5 años del Instituto Educativo Distrital San Cayetano de la ciudad de Bogotá. A partir de allí y utilizando la lectura y narraciones infantiles, se promueve el estudio de algunas emociones. Su finalidad fue ayudar a niños, profesores, padres y acudientes a reconocer, entender y exteriorizar las emociones, generando así ámbitos de distensión para hablar acerca de ellas, tanto en la escuela, como en el propio hogar.

La propuesta de intervención educativa se constituye en un aporte para los maestros de educación inicial ya que brinda elementos para la exploración y comprensión de las emociones de los niños, lo cual favorece su desarrollo afectivo, social y cognitivo y la convivencia dentro y fuera de la escuela. La implementación de la propuesta dio resultados de gran utilidad a la hora de lograr que los niños y niñas expresaran de forma adecuada sus emociones; de la misma forma que se logró que padres y maestros se integrarán dentro de la dinámica, generando espacios de conversación tanto dentro como fuera de la escuela. De la misma forma, se encontró que las diferentes pautas de educación y crianza están determinadas por el entorno en el que se convive e influenciadas por la forma en que sus padres o cuidadores fueron criados y enseñados; es así que, con la implementación de la propuesta, se logró romper un poco ese círculo vicioso en donde los padres y a veces los maestros, no saben entender a los niños en cuanto a su expresión de emociones.

Esta investigación aporta al presente trabajo frente a la importancia de involucrar a padres y/o cuidadores en el proceso de reconocimiento y expresión de las emociones, siendo estas partes fundamentales en la educación y cuidado de los niños y niñas.

De igual manera se encuentra el trabajo de grado ***Las artes plásticas como posibilidad para expresar el miedo en niños y niñas de 6 a 10 años de la manada Oso Panda del grupo scout 112 Kimyaripanda en Medellín desarrollado por Isabel Cristina Vélez Jaramillo de la Facultad de artes Universidad de Antioquia Medellín 2021.*** Cuyos objetivos se enmarcaron en expresar a través de las artes plásticas el miedo y la ansiedad en niños y niñas de 6 a 10 años de la manada Oso Panda del Grupo Scout 112 Kimyaripanda del Colegio Salazar y Herrera de Medellín e Identificar los miedos que tienen los niños y las niñas usando el juego y las artes plásticas como estrategia. Para esto se eligió el estudio de caso como metodología de investigación, no solo porque es afín con el método cualitativo, sino que también se basa en la realidad, y en un grupo específico de

personas según el interés de lo que se busca investigar. Para ello se establecieron algunas intervenciones con el grupo de niños y niñas a través de audio cuentos, juegos y presentaciones digitales, monstruos come miedos y creación de muñecos quitapesares. Como principales resultados de este trabajo se evidenciaron los conocimientos a priori, el reconocimiento de los miedos que son propios, se identificó la función del miedo y su importancia para la supervivencia, al mismo tiempo se observó que el arte permite que la imaginación evite que el miedo se desborde, con la creación de un monstruo personalizado según la creatividad de cada niño y niña, dicho personaje no da miedo, pero se alimenta de él. Se pueden expresar y exteriorizar los miedos por medio del dibujo y la pintura.

Este trabajo, al igual que el anterior, demuestra cómo el arte se convierte en una herramienta primordial para que los niños y niña puedan expresar sus miedos desde diversas creaciones y lenguajes, posibilitando con ello que se realice un trabajo más cercano y que les brinde a los participantes elementos importantes para dar a conocer sus miedos de forma diferente.

Continuando con el recorrido se encuentra una investigación ***Geografía del miedo en el espacio público en adolescentes de los distritos de Lima en el caso de Miraflores y San Juan de Lurigancho - 2022."*** La cual tiene como objetivo identificar la geografía del miedo en el espacio público de los distritos de Lima, desde una mirada conceptual y antropológica del miedo. Planteando como metodología la construcción de cartografía social creada por los objetos de estudio a partir de la aplicación de talleres elaborados para reconocer los sitios que generan miedo en los adolescentes, la recolección de datos se efectuó a partir de encuestas, entrevistas y observación, este trabajo reflexiona frente a la apuesta de crear un programa de representación gráfica donde se identifique la geografía del miedo, mencionan que algunos sirven como herramientas pero no existe un foco tecnológico que proporcione la representación gráfica, a su vez la geografía del miedo estudia y

describe en entorno a partir de la configuración que hacen los sujetos frente a los lugares que producen miedo.

Por último, aparece el trabajo de investigación "***La monstruociudad: relatos y narrativas de los niños y las niñas sobre sus miedos." de las autoras Jeimy Garzón y Marcela Gutiérrez, Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá 2022;*** que se planteó como objetivo comprender cuáles son los lugares de la ciudad que le generan miedo a los niños y niñas, desde sus propias voces y vivencias. Este estudio se efectuó a partir de diversas metodologías y a través de un juego de rol en donde los niños se ven inmersos en diversos lugares de la ciudad. Se realizaron actividades y sesiones con los participantes, a través de encuentros virtuales, en donde los niños, desde sus propias vivencias y voces, expresan sus emociones y llevan a cabo distintas dinámicas para poder llegar a ciertas conclusiones. Al final del juego, sus padres y/o cuidadores, entran a participar con la elaboración de un objeto llamado el quitamiedos, que no es otra cosa que un juguete que les ayude a los niños y niñas a sobrellevar un poco ciertos miedos y temores.

Como resultado de la intervención realizada se determinó cómo la ciudad está dispuesta casi que exclusivamente para el uso y disfrute de los adultos, pues es poco o nada el espacio destinado dentro de la urbe para que los niños puedan realmente disfrutar y sentirse seguros. Es así que, a pesar de tener ciudades modernas, éstas; desde la visión de los infantes, son un continuo peligro y amenaza tanto para su tranquilidad como para su formación personal y cultural, pues si bien hay espacios en donde se puedan distraer, estos, están diseñados más para ser una especie de guardería y desahogo para sus padres, que para realmente disponer de recursos para los niños. La ciudad es un monstruo que los amenaza constantemente, tal vez es por esto, que hoy en día, ya no se ven casi niños jugando libremente en las calles; por el contrario, absorbidos por la tecnología y los medios de comunicación.

Los niños representan el miedo a través de lugares, dibujos, monstruos, zombis, fantasmas; pues el concepto de miedo como tal, no lo referencian de forma

teórica, sino a través de representaciones, algunas imaginarias, y otras de su mismo entorno. Gracias a esto, se evidencia que el miedo no siempre se ve como algo negativo, pues a partir del mismo, se puede prevenir o estar alerta ante cualquier suceso; se toma más como una forma de alerta que de una sensación que pueda llegar a ser negativa. De la misma manera, los niños sin estar juntos, se expresan de diferentes formas referente a ciertos lugares y espacios, pero que, en esencia, son lo mismo. Finalmente, a través de todo el proceso, el miedo trascendió, lo cual se evidencio en que, al principio los niños expresaban gráficamente el miedo como monstruos horribles y al final, éstos, evolucionaron en seres más amigables y con características amables. Un hallazgo importante, fue descubrir que, a través de los relatos de los niños; desde su subjetividad y forma de expresarse, surgieron narraciones de forma poética que, sin intención alguna por parte de ellos, se convirtió en algo especial y no esperado.

Este estudio es sin lugar a dudas el eje principal para profundizar en el presente trabajo de investigación, siendo pieza clave en la búsqueda de relatos y narrativas infantiles frente a los miedos que enfrentan los niños y niñas, optando por algunos elementos de la etnografía, el uso de cartografía social como instrumento de ubicación en el entorno y la implementación de talleres como parte fundamental para el desarrollo de trabajo en campo.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 LENGUAJE Y NARRATIVAS

Entendiendo el lenguaje, el relato y las narrativas como ejes primordiales de esta investigación, resulta importante abordar desde la perspectiva de diversos actores, las comprensiones de estos como un fundamento de desarrollo infantil potente para la interacción con el medio e intercambios de experiencias que posibiliten diálogos reflexivos alrededor de temas específicos y sociales.

Iniciando dicho recorrido Se entiende el lenguaje como: "Capacidad del ser humano de recibir informaciones que vienen del otro para hacer un tratamiento mental y enviarle un eco del resultado de dicho tratamiento mental"(Cabrejo, 2006, p. 45) como también refiere que "el lenguaje es un juego de espacios simbólicos donde pongo al otro como existente y al mismo tiempo emerjo yo como existente" (p. 44) en este sentido el lenguaje es la herramienta principal para establecer relaciones con el otro y que estas relaciones se den por medio de la interacción, comprendiendo el ser y el otro como ejes fundamentales para establecer discursos, diálogos y relatos en general; al escuchar y comprender las voces de los niños y niñas resulta variable y particular en la medida en que estas pueden ser analizadas e interpretadas de acuerdo a los contextos donde se dan y en situaciones particulares en las que viven.

Desde allí cobra validez la necesidad de abordar el término de interacciones entendiendo que estas promueven las relaciones con los otros y por ende el sentido del lenguaje, retomando a Santamaría (2019) quien afirma que:

> La interacción humana como la competencia comunicativa se puede definir como el conjunto de aptitudes que permiten al sujeto hablante comunicar eficazmente en situaciones culturalmente específicas, es en tanto que el

individuo posee una competencia comunicativa y no solamente una competencia lingüística que puede vivir en sociedad. (p.27)

Es comprensible como desde el ejercicio del diálogo los niños y niñas manifiestan sus voces y sus sentires, adquieren mayor independencia en sus discursos y transmiten en las mismas compresiones del mundo en el que generalmente se desenvuelven, además estas formas de interacciones permiten que reconozcan sus culturas y la manera en que permean en su cotidianidad. Apropiándose de esa interacción, el niño posibilita su propia subjetividad. Eje indispensable para hacer existir al otro por medio del habla. A su vez, la subjetividad del niño se relaciona con la intersubjetividad pues esta permite entender al otro, escuchar al otro e interpretar lo que el otro tiene por compartir según lo afirma Santamaría (2019) *"La intersubjetividad se considera como la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje verbal, el gesto u otros medios"* (p. 16).

Es pertinente abordar esta perspectiva para entender las situaciones narradas por los niños en los relatos a partir de la trascendencia que dan a sus palabras y la fuerza que estas evocan en el momento en que comprenden los discursos que escuchan y los que están aportando. Sin embargo, entendiendo que para conseguir dicha intersubjetividad se debe contar con las interacciones precisas que evoquen el conocimiento amplio del mundo, con las satisfacciones del reconocimiento de lo que es valioso, y entender desde esta posición las situaciones que podrían ser determinantes para abordar por medio del intercambio de contextos que de una u otra manera los afectan.

En este sentido, los discursos de los niños y niñas cobran un espacio importante en las interrelaciones puesto que se constituyen siendo protagonistas o

productos de ellos, entendiendo desde allí la importancia de escuchar e interpretar lo que el otro dice y escucha.

Comprendiendo desde los aspectos ya planteados la importancia de las interacciones de los niños y niñas con sus pares y adultos en general, resulta indispensable entender cómo se convierten en sujetos de palabras y cómo se relacionan con sus culturas y con entornos de manera flexible, experimentando singularidad de procesos que conllevan a determinar sus propias deducciones de lo que viven y desde donde se enmarcan, para conocer gradualmente saberes indispensables para su desarrollo.

De este modo como lo afirma Santamaría (2019)

> Al hablar del niño como sujeto hacemos alusión a la imagen y concepción de un sistema múltiple complejo que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, supeditado a procesos de organización lingüística, cultural, política y a un programa genético, el de la vida y la especie, como también a un programa cultural, el de la sociedad. En cuyas interacciones y conversaciones se accede a las experiencias, a los entornos sociales, físicos, biológicos, culturales y lingüísticos en la medida en que todas las acciones, pensamientos y comportamientos dependen de estos componentes, que sujetan y hacen de cada individuo un montón de relaciones que a la vez son sistemas de observación, de conocimiento, conservación y transformación. (p. 320)

Por todo lo anterior y teniendo claridad frente cómo los contextos y las situaciones intervienen en los proceso de relación de los niños y niñas y cómo permea en sus expresiones logrando comprender sus mundos, es indispensable reconocer la intersubjetividad que permite abordar esos mundos desde la escucha y observación permanente dando sentido a las interpretaciones del mundo que

comparten niñas y niños cuando refieren o expresan sus miedos o emociones más latentes, también por estas razones aquí resulta necesario abordar el qué y el porqué de los relatos y las narrativas entendiendo con ellos cómo se relacionan con los objetivos de esta investigación.

Según Santamaría (2019) "Relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, entre la unidad y la pluralidad, etc" (p. 15) a su vez, Santamaría (2017) "el relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede, el niño es capaz de expresar no sólo su mundo interno sino también poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él" (p. 19). Desde allí el reconocer la palabra del niño para la comprensión de sus mundos y de sus interacciones permea en la manera que viven, en las transformaciones que sus relatos dan a esas vidas; además de dar significados valiosos a la compresión de los posibles mundos o sucesos que se van desencadenando en cada una de estas narrativas emitidas por ellos mismos.

Cuando es posible escuchar las voces de los niños y niñas se transforman concepciones de los adultos, el relatar por parte de un niño inspira una escucha de nuevos saberes frente a situaciones concretas, el desvirtuar las propias para comprender las de ellos, escuchar desde la palabra supone entendimiento desde la versatilidad y desde la coherencia en sincronía a los supuestos que desarrollan los niños y niñas que al no ser avalados por los adultos pierden validez pero que en sentido figurado están dando de qué hablar y están dando muestras de la importancia que tiene escuchar y sentir al otro desde la oralidad la mayoría de veces. En congruencia con ello y resaltando valor al relato de los niños y niñas Cabrejo (2006) refiere "Cada relato es una puesta en escena de lengua de otra manera y cada relato es un espejo en el cual los niños se pueden mirar" (p. 86) los niños y niñas a través de sus relatos difieren y evocan parte de acontecimientos de sus vidas que de una

manera u otra los ha marcado, al definir el relato como espejo es una visión amplia de cómo estos reflejan lo que hay en el interior de los infantes, lo que logran exteriorizar al mundo y el cómo ello se vincula a los diversos entornos donde habitan de manera particular.

Santamaría (2017) "... La cultura nos facilita nuevos poderes narrativos gracias a la tradición de contar e interpretar en las que el sujeto participa desde temprana edad. la transmisión de la cultura se hace por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones" *(p.16)* Es importante plantear cómo la cultura trasciende por medio de los relatos y las narrativas entendiendo estas últimas como el tejido de relatos orales donde se debe tener un punto de partida y un interés primordial para desencadenar lo que se quiere expresar y por lo que se quiere tejer en sociedad, por esto y más razones esta investigación retoma el relato y las narrativas como fundamentales pues permiten permear escenarios donde se desenvuelven habitualmente los niños y niñas y de este modo comprender sus mundos, sus emociones, él como los entornos donde habitan pasan y los transforman generando experiencias que en gran medida evocan situaciones específicas que al ser exteriorizadas potencian el desarrollo de habilidades sociales necesarias para enfrentarse a sus procesos culturales.

2.2.2. INFANCIA

A través de la historia la noción de infancia ha transitado por ideas diversas que han permitido obtener una visión amplia del término, a su vez desde hace algunos años los estudios sobre ésta han configurado un gran número de pensamientos claves para comprenderla, desde allí Hernández (2004*)* plantea "La cría humana, la niñez, pertenece a toda la humanidad histórica y planetaria. La infancia, su idea y su forma de vida proceden de Occidente y se constituyen en la modernidad asociadas a sus formas familiares, escolares y sociales" (p. 8). Lo

anterior posibilita la comprensión de la infancia desde una visión occidental, recorriendo diferentes épocas y culturas hasta tomar un papel protagónico ya que como lo menciona Hannah Arendt, citada por Larossa (2000) “la infancia entendida como lo que nace es la salvaguarda de la renovación del mundo y de la discontinuidad del tiempo” (p. 8). Es así como esta se convierte en una nueva posibilidad, algo inesperado e imprevisto en palabras de Bustelo (2007) “La infancia es nacimiento y alumbramiento” (p. 24). Por lo cual se puede relacionar directamente con el inicio de un camino que emprende el niño al llegar al mundo y a través del cual comienza a ser parte de la sociedad.

En consecuencia Hernández (2004) denomina la infancia como la riqueza cultural en potencia de una sociedad, por lo cual se puede inferir que este concepto hace parte de una construcción social e histórica dentro de un contexto determinado, pues si bien es cierto, no es igual una infancia constituida en la ciudad, que la de las comunidades rurales, ya que se puede estar en la misma cronología de tiempo pero no necesariamente en la misma línea de desarrollo, pues este depende de factores externos e internos entre los cuales se encuentra el poder económico, la familia y las prácticas culturales, entre otros.

De esta forma se retoma la postura de Bustelo, (2007) quien afirma que “la infancia como una categoría social, colocándola en el juego de relaciones sociales que se atribuyen históricamente con los adultos” (p. 139). Es decir que se construye a partir de la interacción permanente que tiene el sujeto niño con el adulto, sin embargo, resulta importante resaltar que en muchos contextos los niños son vistos como individuos dependientes, que deben ser formados de acuerdo a los criterios de la familia o el entorno social más cercano, dejando en un segundo plano las habilidades que tienen estos para explorar, conocer y construir su mundo a partir de sus vivencias y experiencias propias.

En este sentido, se evidencia que en varias ocasiones la infancia se convierte en una categoría subordinada dentro de múltiples dicotomías como adulto-niño, racional-irracional, mayor-menor, autoridad-obediencia, competente-incompetente, completo-incompleto, público-privado, evidenciando al adulto como un actor principal y al niño como un ser invisible. No obstante, en la actualidad se ha buscado reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, autónomos y que aportan de manera permanente en la construcción de la cultura, ya que como lo plantea Larrosa (2000)

> La infancia no es nunca lo que sabemos (es lo otro de nuestros saberes), pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar; no es nunca la presa de nuestro poder (es lo otro que no puede ser sometido), pero al mismo tiempo requiere nuestra iniciativa; no está nunca en el lugar que le damos (es lo otro que no puede ser abarcado), pero debemos abrir un lugar que la reciba. (p. 5-6).

Así pues, cabe mencionar que los niños y niñas a través de la curiosidad, el juego y el lenguaje entre otros, construyen su realidad diariamente, lo cual posibilita la comprensión del mundo mediante su participación en los diferentes contextos y momentos históricos en los que se encuentren.

Por consiguiente, como lo menciona Hernández (2004) “La infancia es la poética de la humanidad en el doble sentido del descubrimiento y la creación” (p. 9). Pues en su afán por descubrir su entorno están en una permanente exploración del mismo, de allí que resulte tan importante permitirles expresarse de manera libre, comprendiendo la necesidad de posibilitar que recorran un camino de forma autónoma y tranquila, sin presiones por parte de los adultos quienes deben estar en la capacidad de acompañar este proceso dejando de lado sus preceptos y predisposiciones frente a la vida.

De ahí que para la presente investigación resulta fundamental comprender la infancia como un concepto complejo, versátil y que se encuentra en permanente transformación debido a que se basa en la cultura y el desarrollo social con la otredad, permitiendo a los sujetos adquirir aprendizajes a través de la experimentación de numerosas situaciones.

Por esta razón y retomando los planteamientos de Hernández (2004) cuando menciona que "Entre la diversidad de infancias el futuro es tanto o más diverso y se puede ver un juego de opciones que van de los sueños más fantasiosos hasta el cálculo cuidadoso en el que se juega la seguridad de la propia vida" (p. 16). Se hace necesario promover infancias diversas, partiendo de las necesidades, intereses y particularidades de cada niño y niña a fin de posibilitar que puedan sentirse parte vital de los entornos en los que se desenvuelven, siendo los protagonistas de su desarrollo y aportando de manera consciente a la construcción cultural de su contexto más cercano.

2.2.3. CULTURA

La cultura como parte fundamental en el desarrollo de las sociedades, se ha visto permeada a través del tiempo por diferentes puntos de vista. Cada una tiene su propia visión acerca de qué, cómo y quién influye de forma activa e imperiosa en ellas. Es así que estas no son ajenas a la hora de reconocer a los niños y niñas como sujetos participativos y en constante aprendizaje dentro de una sociedad que día a día se transforma y añade nuevos elementos a su proceso de formación, crianza y educación. Dichos elementos, son compartidos a través del desarrollo cognitivo de los miembros de la comunidad, y se van aprendiendo a medida que se adquieren aptitudes propias del pensamiento, mediante las costumbres, herencias culturales, tradiciones, enseñanzas y de la propia culturización; la cual es autónoma pero no ajena al entorno en que el niño o niña se desenvuelve, tal como lo afirma Geertz

(1973) donde enuncia la definición que Kluckhohn C. da a la cultura como "el legado social que el individuo adquiere de su grupo" (p. 20).

Es por esto que si bien la culturización ocurre de manera propia, el ambiente en que el sujeto se desarrolla influye en ésta; es conocido que las prácticas de crianza, de enseñanza y de desarrollo, cuentan con la intervención de las diferentes cuestiones culturales del entorno en que el niño o la niña se desenvuelven. Dicha cultura no es algo palpable ni tangible, como lo interpreta Geertz (1973) “Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta. El interminable debate en el seno de la antropología sobre si la cultura es "subjetiva" u "objetiva" (p. 24). Donde abre una discusión entre sí ésta es relativa a la propia persona o si por el contrario es ecuánime en una continua discusión entre el individuo y su entorno.

Sin embargo, por otras parte el concepto de cultura y lo que esto incluye, se refiere a algo que los hombres y mujeres tienen interiorizado, y que por lo tanto es subjetivo y va desligado del entorno social, por lo que en este caso, cada persona sería una cultura en sí misma, y todas sus prácticas de crianza, de educación, de relaciones sociales, son auto gestionadas y administradas de manera autónoma, lo que llevaría a concluir, en este caso, que la cultura está definida por la personalidad y no por el marco comunitario ni por sus costumbres ni modelos de desarrollo social.

Lo anterior, lo afirma Geertz (1973) “para citar a Ward Goodenough, quizá su principal expositor, según el cual "la cultura está situada en el entendimiento y en el corazón de los hombres". (p. 25).

Si bien, cuando la cultura influye sobre un niño o niña; desde su mismo nacimiento, éste pasa inmediatamente a ser miembro activo de la comunidad, aporta a la construcción de sociedad y genera cultura, por lo que al interactuar con otros miembros de su entorno, y con sus cuidadores mismos, también está contribuyendo a

consolidar su contexto social, desde que es concebido ya empieza a generar cambios tanto a su alrededor como en su desarrollo mismo. Es decir, la cultura se puede definir como algo objetivo, pero que en algún momento también debe ser subjetivo, pues de esta manera, el sujeto, desarrolla su propia personalidad y por ende la transmite en su entorno y colabora en el tejido tanto de cultura como de sociedad.

Dicho esto, cada cultura es diversa en sí misma, pero sí deben existir algunos paralelismos entre ellas, pues sin ello, el sistema cultural dejaría de ser un sistema, y pasaría a ser algo aleatorio, lo que haría bastante difícil tejer relaciones sociales entre diferentes comunidades, al existir ciertas similitudes, es posible construir lazos sociales, en donde niños y niñas provenientes de múltiples entornos, puedan socializar e intercambiar puntos de vista; desde su perspectiva, acerca de determinados temas y situaciones, entre ellos el miedo, visto como un elemento inherente a la cultura; bien sea por tradición o por costumbre; en todas las sociedades existe ya sea física, paranormal o mental.

De este modo, los relatos de miedo han sido transferidos y modificados lingüísticamente de acuerdo a la cultura y creencias particulares, atravesados históricamente en el discurso y siendo el miedo una transferencia que emerge de la reproducción cultural de determinadas comunidades, un ejemplo es el miedo a la muerte, a la soledad, a ser desaparecidos, a perderse hasta un sin fin de miedos que viven las sociedades, los cuales se reproducen en la infancia.

Es así que las sociedades se han transformado a través del tiempo, sin duda alguna esto se debe al desarrollo del lenguaje y a la capacidad de comprender el mundo, es entonces que a lo largo de la historia la cultura ha sido atravesada por diversas transformaciones, por esta razón el catedrático en antropología Alessandro Duranti menciona que los primeros acercamientos al concepto se han atribuido a occidente, en el siglo XX dentro del pensamiento Europeo sobre el resto del mundo

el cual se encuentra atravesado por las engañosas dicotomías civilizado vs primitivo, racional vs irracional de esta manera Duranti (2000), alude que: "La «cultura» es lo que «otros» tienen, lo que los hace y los mantiene diferentes, separados de nosotros". (p. 47). Esta reflexión está arraigada por el poder hegemónico que proporcionó la conquista europea. La noción etnocentrista de cultura era empleada por los conquistadores para explicar las costumbres de los pueblos nativos. En este sentido, la idea de cultura es en realidad interpretación de prácticas. Al respecto, Duranti hace una fuerte crítica frente a la reproducción de discurso académico enmarcado en la estigmatización de las minorías y se enfoca en reconocer las teorías culturales donde el lenguaje cumple una función relevante (Duranti, 2000).

De este modo Duranti (2000) refiere que

> Una de las perspectivas comunes de la cultura es que es algo aprendido, transmitido, heredado de generación en generación a través de las acciones humanas, casi siempre tomando la forma de una interacción cara a cara y, desde luego, mediante la comunicación lingüística. (p. 48)

Por todo lo anterior referido se puede comprender cómo uno de los elementos relevantes de implicados en la cultura es la transmisión de prácticas desde el lenguaje y por supuesto de la interacción con el otro, es así como se forjan las costumbres y tradiciones que enmarcan la sociedad. En este sentido este autor comprende que "la especie humana a diferencia de otro ser vivo tiene la capacidad de involucrarse dentro de la cooperación social a través del uso del lenguaje, siendo este, una herramienta que permite la transmisión generacional de prácticas culturales". (Duranti, 2000, p.48)

Es entonces que la cultura y lenguaje, se encuentran íntimamente ligados desde las vivencias y situaciones particulares que emergen en el tránsito del sujeto por su mundo, siendo el relato una práctica discursiva que hace único a los seres humanos

de otras especies, pues tienen la capacidad de transmitir de forma generacional modos culturales, en este sentido "la adquisición del lenguaje, la naturaleza y la cultura interactúan de varias maneras para producir el fenómeno único de los lenguajes humanos" (Duranti, 2000, p. 49). Por lo tanto, los sujetos poseen la capacidad de aprender de la cultura a través de la adquisición lingüística y por supuesto del ambiente o entorno donde se desarrolle su vida.

A propósito, la cultura vista como conocimiento desde estos planteamientos hace una composición de factores influyentes entre el aprendizaje y el lenguaje, a su vez este conforma estructuras culturales complejas que integran el mundo de forma diferente: "El lenguaje, no solo como sistema de clasificación, sino como práctica forma de dar y recibir al y del mundo," (Duranti, 2000, p. 59). La comprensión del lenguaje en su relación absoluta con la cultura en los procesos mancomunados de los sistemas lingüísticos entre el sentido que se da y la configuración del contexto, coadyuvan a la construcción de la complejidad de la cultura y del lenguaje.

Según Geertz (1973, citado por Duranti, 2000), "la cultura, es un producto de la interacción humana: «la cultura…es pública…no existe en la cabeza de alguien…» (ibíd.). A la vez que los seres humanos crean la cultura, están obligados a interpretarla" (p. 64). Atribuyen la cultura como un proceso de comunicación interviene dentro de la cooperación social pues los sujetos la interpretan de acuerdo a la circunstancia vivida y proveen así numerosos sistemas mentales que la relacionan con episodios experimentados, pues no solo se enmarca en la relación de mitos generados por el hombre sino que también se relaciona con las estructuras particulares de cada sujeto representado en su contexto lingüístico aludiendo a cada palabra que compone una interpretación diferente o parecida de acuerdo a la cultura, entonces los rasgos léxicos y morfológicos conllevan a la comprensión particular del lenguaje.

2.2.4. MIGRACIÓN

Para la presente investigación resulta importante abordar esta categoría teniendo en cuenta que la población con quién se desarrolla, hace parte de algunas familias migrantes venezolanas, que llegaron a Colombia con el fin de buscar nuevas oportunidades. Es por ello que a lo largo de este apartado se intentará comprender un poco lo que significa el proceso de tránsito que viven las personas que por diversas situaciones deciden salir de su país a explorar, conocer y vivir en otras culturas.

El curso de la vida se decide por voluntad propia, ligado a lo que cada uno determina ser y de cómo enfrentarse ante la sociedad que al final elige adoptar como suya. Es algo subjetivo, en donde cada cual lo adapta y percibe de manera diferente de acuerdo a su contexto, teniendo en cuenta que no existe una relación entre una herencia genética y los comportamientos de los seres humanos como lo describe (Baumann 2001), no podemos aseverar desde un término etnicista que todas las culturas son moldes únicos y perfectos entre sí, las cuales sólo serán jerarquizadas por un linaje biológico; a partir de una perspectiva ética vista desde una acción social y no biologicista, el concepto culturización confronta, incluso dentro de las mismas comunidades, pues al ser una práctica heredada, se enseña a los nuevos miembros a hacer las cosas como se cree que es la forma correcta, y a discernir de las que son ajenas a ellos, es decir, se educa a partir de la practicidad y de la desconfianza de lo que no se entiende o no se conoce, sin llegar a profundizar en una nueva visión o intentar adaptarse a leyes y pensamientos que antes de la migración, eran totalmente desconocidos y por lo tanto no aceptados. De esta forma, todos y cada uno de los miembros de una sociedad son quienes crean la cultura, como lo asegura (Baumann 2001) en donde explica que ésta está en constante desarrollo y evolución, pues a medida que las personas trascienden, junto con ellas, lo hace también la forma de percibir y enfrentar la vida. Por lo tanto, se ve la necesidad de adaptarse a nuevas formas de comportarse y construir sociedad, pues si bien entre ciertas culturas hay

similitudes, siempre se puede aportar un poco desde su culturización y su conocimiento una vez que se integra o se llega por cosas del azar a un nuevo territorio o comunidad.

Por consiguiente, los diferentes Estados, dentro de sus directrices, intentan superar ciertos mandatos referentes a las diferentes comunidades culturales, en donde se trata de ser inclusivo y aceptar las diversas formas de pensar y actuar de personas y comunidades por numerosas situaciones de la vida, se ven obligados a desplazarse de sus territorios, por lo que se presentan choques multiculturales, pues generalmente cuando estas circunstancias se presentan, convergen en un mismo territorio otras formas de pensar, vivir y actuar; lo que conlleva a conflictos internos y diferencias entre los miembros de la comunidad migrante y la local; es ahí cuando el Estado-nación pierde algo de validez en su concepción de amparar a los propios y extraños, pues de una u otra forma, existen desigualdades culturales y diversidades entre las personas que, a pesar de lo que se pueda decir, no terminan de ser aceptadas ni asimiladas, tanto por el que viene, como por el que está.

Es así que los Estados intentan tener una visión progresista frente a la migración, en donde se debe aceptar como miembro de la comunidad a la persona que llega, y en donde dicho individuo es visto como un nuevo miembro aportante desde un panorama económico y político, más no desde la perspectiva cultural, pues aun siendo una nación aparentemente en pro de la multiculturalidad, no termina de aceptar a las personas como tales, pues solo se piensa en un beneficio para el Estado-nación y no de la persona como tal; se ve al individuo como un instrumento para engrosar las arcas de una u otra forma, pero no se le advierte ni se le adopta como un ser humano en toda su extensión.

Esto ha influenciado en que las personas aumenten su nacionalismo, pasando de ser un amor por su país, a una forma de ver al extraño, al extranjero como un

invasor, un enemigo que viene a robar lo que, por herencia y creencia, les pertenece, en este sentido Bauman (2006) plantea que "compartir el espacio con extranjeros, vivir cerca de ellos sin haberlos invitado y sufriendo su molesta presencia, es una circunstancia que a los habitantes de las ciudades se les hace muy difícil, tal vez imposible, eludir" (p. 28). Es por ello que las personas nativas y migrantes viven tensiones, pues por herencia y culturalidad, todas creen tener la verdad absoluta acerca de cómo se deben hacer las cosas, pues cada uno tiene un punto de vista distinto y lo asimila desde su perspectiva, llevando a que muchos no acepten que otras personas lleguen a interferir en su rutina cultural y en sus preceptos heredados.

Todo esto abarca desde los credos, hasta la forma de comportarse, de cocinar, de vestir; lo que hace que en vez de generar una multiculturalidad, salgan a flote formas de rechazo y de exclusión que, dentro de la definición de Estado multiétnico, no son socialmente aceptadas, pero que de una forma u otra, generan conflictos sociales internos, como lo plantea Bauman(2006)

> Podemos descubrir dos problemas: 1) el Estado-nación y la etnicidad mantienen una peculiar relación entre sí debido a la herencia romántica del concepto de nación; y 2) el Estado-nación y la religión mantienen una tensa relación debido a las tradiciones racionalistas y seculares del Estado moderno (p.41)

De esta manera se observa cómo los migrantes y, en este caso las infancias que se encuentran en ese estado de tránsito, modifican su herencia cultural, ésta vista desde una perspectiva esencialista, y adaptarla a sus nuevos entornos transformando saberes, ideas y percepciones de mundo que habían construido con su comunidad, este choque cultural incide en su manera de socialización primaria en los nuevos entornos ya que esas experiencias vividas a partir de su travesía migratorias impactan

los mundos de la infancia en este caso, su modo de reproducir sus nuevas dinámicas culturales.

A partir de lo anterior, es preciso reconocer infancias como producciones culturales tanto internas como externas, cuando se habla de internas se hace referencia a las que pertenecen al contexto específico, por su parte las externas son aquellas que transitan de otros espacios, Pierre Bourdieu (2007) menciona que:

> No hay experiencia de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos no sea modificada, por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales dentro de estos microcosmos sociales: oficina, taller, pequeña empresa, vecindario y también familia extensa. (p. 10).

Desde lo anterior se puede inferir que el contexto social denominado macrocosmos está estrechamente ligado con todas las estructuras culturales amplificadas, por su parte el microcosmos alude a esos espacios interiores donde se desarrolla el sujeto en su vida cotidiana, es entonces que los dos se producen en la relación con el otro y todo lo que ocurre afuera se ve impregnado en la interacción de adentro y viceversa.

En este sentido como lo menciona Bauman (2006) “Gracias a los inmigrantes que proceden de lugares remotos, el (choque de civilizaciones) del que habla Samuel Huntington se ha transformado de repente en un encuentro de vecinos (...) distintos en muchos aspectos, pero sin embargo son seres humanos, vecinos que más tarde o más temprano encontraremos en todas partes” (p.65). lo anterior permite evidenciar cómo la migración se convierte en una posibilidad para ampliar la visión del mundo, posibilitando con ello un intercambio continuo en el cual los sujetos enriquecen su cultura, es así como Bauman (2006) propone que “Podemos ser diferentes y vivir juntos, y podemos aprender el arte de vivir con la diferencia, respetándola,

salvaguardando la diferencia de uno y aceptando la diferencia del otro" (p.62). Todo ello a partir de una convivencia respetuosa donde se reconozca al otro admitiendo y aceptando los aportes que pueda hacer desde su realidad y su conocimiento del mundo.

2.2.5. EL MIEDO

Para profundizar el recorrido por esta categoría, asumimos una mirada cultural, por ello, nos acercamos a algunos elementos antropológicos, a fin de conceptualizar el significado de la noción de miedo en clave cultural.

Inicialmente según la Real Academia de la Lengua Española: Diccionario de la lengua Española 2023 versión 23.6 en línea menciona que proviene del latín "metus" que significa temor, en primera instancia lo define como *"Angustia por un riesgo o daño real o imaginario"* esta definición un tanto somera nos motiva a establecer una búsqueda con el objetivo de reconocer el concepto de miedo, es así como, en los relatos creados por el hombre recorriendo la cultura de la antigua Grecia a través de la mitología se evidencia que el miedo etimológicamente proviene de la palabra *Fobos* que se refiere al temor y horror, según la historia de *Fobos* era hijo de Ares denominado *Dios de la Guerra* y Afrodita *Diosa del amor* cuenta la leyenda que la Diosa parió dos hermanos gemelos *Deimos y Fobos*. *Terror y miedo* quienes acompañaban a su padre en la guerra (Shua, 2011).

Es así que los humanos en general, y desde siempre, han temido a lo que no conocen, a lo que no pueden darle una justificación lógica que satisfaga su curiosidad, por lo que desde tiempos antiguos, los griegos denominaron *teras* a los monstruos que estaban entre ellos, es decir, a las personas que tenían alguna malformación, o que no cumplían con los cánones de "normalidad" física establecidos; comportamiento fuera de lo normal o no convencional. También estaban los *semeia*,

que no eran otra cosa que sucesos o seres paranormales o los sucesos en los que intervenía alguna divinidad. Según los autores del texto como se citó en Fernández G. y Pedrosa J. (2008). De esta forma, a partir de la relación de los monstruos con las personas "normales", a nuestro alrededor podemos encontrar monstruos de diferentes tipos, desde las personas como nosotros que actúan de forma irrazonable debido a diferente causas, y al ser estos individuos que conviven entre nosotros, no existe más solución que acudir a las autoridades pertinentes para que nos ayuden y protejan frente a este tipo de sujetos y esperar a que la justicia llegue; ya que no existe algún rito o fórmula mágica que nos pueda proteger de ellos. Aunque esto no nos garantiza que quedemos fuera de peligro, pues en muchos, si no en la mayoría de casos, los criminales son puestos en libertad y continúan cometiendo sus crímenes sin obstáculo alguno; la historia nos ha dado la razón, pues es conocido por todos que varios de estos criminales jamás se rehabilitan y vuelven a las calles a seguir delinquiendo.

Otra clasificación del miedo, surge a partir del temor que se siente por personas con malformaciones o defectos físicos notorios, que, dentro de una comunidad aparentemente racional, infunda miedo, rechazo y repulsión; un ejemplo de esto, son los hombres y mujeres lobo que existen en muchas culturas del mundo. Es así que, hoy en día, se sigue mirando raro al que no se adapta a los preceptos establecidos por la sociedad en cuanto a lo que es ser una persona corriente se refiere, pues aún existe demasiada estigmatización y cierto temor a lo que no comprendemos, aun cuando lo vemos en la realidad diaria y a través de los medios de comunicación se nos trata de instruir y hacer entender que no se debe temer a las personas que sufren estas malformaciones, por el contrario, se invita a ayudar y comprender su dificultad, y lo que esto conlleva dentro de su desenvolvimiento social.

Dentro de este mismo orden se encuentran personas o criaturas; como lo afirman Fernández y Pedrosa (2008) "según se hable de humanos o mundo animal,

en donde por una conducta antinatural o un simple descuido, son concebidas en el pecado, de forma descuidada o involuntaria. Es así que los seres mitológicos que poseen características tanto humanas como animales, y los monstruos en general, proceden de los errores, irracionalidad y negligencia tanto de personas como de criaturas", lo que hace pensar que muchas de estas creencias y temores son producto de la creatividad de los seres humanos; si bien muchos son reales, otros sólo existen en la mente de cada uno y son subjetivos a su entorno y a su forma de pensar. También describe que la imaginación de los padres suele ser causa de monstruosidad, lo que significa que, a raíz de ese tipo de pensamiento, los adultos obran de una manera determinada, que en muchas ocasiones heredan a sus hijos, por lo que es posible afirmar que los temores y miedos, pueden ser tanto infundados como legados por su entorno familiar o social. Es por esto que el poder de la imaginación a veces juega malas pasadas, hace ver y creer cosas inexistentes que sólo están en la idiosincrasia propia de cada ser. De esta manera, existen creencias populares que se transmiten de forma que, tanto padres como hijos, adoptan como cierta la existencia de gnomos, duendes, hadas, fantasmas, espantos; lo que lleva a pensar que la imaginación con su fuerza, abarca y mueve masas, es así que se crean las histerias colectivas en donde una o un grupo de personas difunden un bulo que con el pasar del boca a boca, va aumentando su fantasía y su credulidad.

A raíz de todo esto, se puede afirmar que el monstruo está definido por la imaginación de cada quien y que son todos aquellos seres que están fuera de lo común, que asustan, que no cumplen con ciertos parámetros establecidos por la sociedad, en cuanto a lo físico y comportamental se refiere. Lo diferente asusta, lo que no se conoce aterra, por lo que siempre se relaciona con algo de aspecto terrorífico que infunde temor.

Los monstruos moran en un espacio incomprensible, confuso; habitan en una zona que dista de lo tradicional, de lo establecido; apartados de la religión inculcada

como conservadora pero que hacen parte del diario vivir, pues ayudan a los mayores a distinguir entre lo bueno y lo malo, y así mismo, influyen en la educación de los niños y niñas, pues ejercen una especie de filtro entre lo permitido y lo no permitido depura y colabora en la culturización de los más pequeños.

De este modo, el tener miedo de ciertos lugares o situaciones no es malo, pues de una u otra forma ayuda a no perder esa perspicacia que en muchas ocasiones puede llegar a salvar de contextos en donde se ve expuesta nuestra integridad y si esto se aprende a canalizar de la mejor manera, los niños y niñas, muy seguramente también lo harán, pues así como heredan los temores y los miedos, también pueden adquirir cierta picardía que les permita reconocer entre lo que está bien y lo que está mal, y así, librarse de ciertos peligros existentes en la vida cotidiana.

También cabe recalcar que la principal función de los monstruos es generar miedo a las diferentes personas, unos a los niños, otros a los adultos, otros a los no creyentes y a los creyentes, estos últimos sufren de una cierta segregación social y cultural, pues aún en nuestros tiempos, existe la convicción que quien cree en monstruos, fantasmas y seres espectrales se sale de lo normal, y por lo tanto, no es digno de pertenecer a una sociedad preestablecida, en donde ese tipo de supuestos está mal visto, lo que nos lleva a pensar que si un niño o niña también tiene ciertas creencias acerca de lo no convencional, puede ser apartado de forma abrupta de su entorno social, excluidos y humillados solo por pensar diferente, por actuar diferente.

Es así que tanto sentimientos como emociones, son un reflejo innato de sucesos que se encuentran enmarcados dentro de diferentes zonas del tiempo humano y del entorno, ya sea anterior a su actualidad, o posterior a lo que vive y siente hoy en día. Hay sentimientos que marcan pautas en la vida de una persona, que dejan huellas imborrables que se quedan para siempre en la mente y en el sentir

humano, tanto que puede llegar a transformar por completo a una persona en su forma de ser y actuar.

Sentimientos como la ira o el cariño, pueden convertir en un ser diferente a las personas, tanto así que ni ellas mismas logran reconocerse, partiendo de su naturaleza y reconociendo lo que algún día fueron. Es tanto el arraigo de algunas emociones que la persona incluso puede llegar a sufrir transformaciones físicas. Es así que, dentro de una sociedad la significación de estas expresiones humanas lleva a un intercambio cultural dentro de una comunidad, pues al encontrar semejantes con las mismas experiencias se crean lazos y se intercambian vivencias, tal como lo indica (Le Breton, 1998).

Así mismo, dentro de una sociedad determinada tanto emoción como sentimiento no distan mucho la una de la otra, pues son inherentes, de tal forma que juntas también contribuyen en la formación de lazos entre individuos, siendo así que ambas están inmersas dentro de la comunidad, en donde emociones y sentimientos están a la orden del día.

Tanto emociones como sentimientos dependen del momento en que las personas se encuentren, de la situación que estén pasando, y de lo que la sociedad en la que vive les aporte o les reste. De esta forma, cada persona basa su actuar, sentir y pensar; regido por algunos preceptos tanto culturales como comunitarios, en donde el sujeto, sin perder su actuar natural, se ve influenciado por el entorno que lo rodea y por las personas con las que se relaciona. De tal manera, una persona que tiene su propio criterio y perspectiva acerca de las cosas y que controla sus emociones, puede hacer un juicio, a su parecer, acertado sobre las personas que lo rodean y sobre el entorno en el que convive. No quiere esto decir que tenga la verdad absoluta, pero sí logra encontrar algo que lo satisfaga personalmente, es por esto que cada persona en su sentir es un mundo en sí mismo, y si bien no todos actúan de la misma manera, si

contribuyen de una u otra forma a tejer lazos sociales y a intercambiar diferentes puntos vista de cómo se desenvuelve un individuo dentro de una sociedad cada vez más indolente y alejada de la empatía y de la reciprocidad humana, que dentro de la apropiación cultural de cada uno, se expresa a su manera o simplemente no se exterioriza. No por esto se da como acertado el ayudar a los demás, o el comprender su sentir, pues cada cual tiene una perspectiva diferente dentro de una sociedad, en donde, si bien es cierto que existen unas directrices establecidas, hay quienes van más allá de lo que se supone es lo correcto y tratan desde su propia conciencia de comprenderse a sí mismos, a los otros y al mundo que los rodea. Es así que la relación del individuo con el mundo está determinada en la forma en cómo afronta sus emociones y sentimientos, en cómo los expone y en cómo hace que sus semejantes los comprendan y adapten según sus necesidades. Cada uno le da un significado diferente a su sentir y al de lo demás, es esto lo que hace que la construcción de una comunidad solidaria sea algo más eficiente, pues de esta forma, las bases se sientan sobre diferentes perspectivas, y así mismo, se le pueden dar distintos enfoques, en donde todos aporten y no se vuelva una sociedad homogénea y unilateral. Dentro de todo esto, al establecer relaciones y conocer los problemas, sentimientos y testimonios de vida de los demás, hace que muchas veces el parecer y la perspectiva del individuo se transforme; avance o retroceda según como se perciba y cómo se adapte a su propio pensar y de cómo se entrelaza con su individualidad.

Dentro de la expresión de emociones y sentimientos, no existe un instante exacto, pues estos están determinados por los contextos en los que el sujeto se encuentre, por las situaciones que se viven en el momento sino por el contrario, son espontáneas y son circunstanciales, en donde no siempre se reacciona de forma verbal, sino que, a través de la gestualidad, se expresa esa emoción que la ocasión amerita. Las emociones no son inherentes a la realidad, pues no son predeterminadas, no vienen con manual de uso para una u otra situación específica;

son actos de reflejos involuntarios no determinados de forma consciente ni predispuesta. Algunas de estas emociones son usadas de forma frecuente en algunos casos en donde el sujeto busca aceptación y empatía de sus semejantes; se puede decir que se emplean de forma manipuladora, pero que, el individuo en su afán de reconocimiento, da como válida esta acción y no ve inmoralidad alguna al usarla para escalar en un entorno social.

Las emociones y sentimientos también pueden ser colectivos, una histeria social, un sentimiento antinatural frente a personas de otras razas; todo esto debido a que algunos sujetos “se dejan llevar” por preceptos e ideales que consideran como acordes a su forma de pensar y de actuar, pues en su afán de encajar en algún grupo social, toman como propios estos sentires, cegando su capacidad de percibir lo que está bien hecho o no. De esto se aprovechan muchas personas que tienen la habilidad de convencer a individuos faltos de carácter a los que este sentimiento se les convierte en un ocio y cierto miedo a lo que es diferente a ellos, temor a lo desconocido o no convencional en su vida cotidiana. El odio y el racismo, son hijos del miedo y de la ignorancia, incrementada por un anhelo de creerse único y especial, un sentir colectivo que como nos demuestra la historia reciente, puede llevar esas circunstancias a niveles inimaginables. El miedo está causando más miedo.

Si bien el expresar los sentimientos con demasiada frecuencia e intensidad es a veces visto como malo, también lo es el guardarlos, ya que de esta forma, se puede llegar a ganar una reputación buena o mala, pero nunca en un estado medio, en donde la prudencia juega un papel importante, pues se llega a un punto neutral en donde no se da ni tanto ni tan poco, y de esta forma se encaja mejor en una sociedad actual en donde casi que expresar los sentimientos a flor de piel, se puede llegar a confundir con irritabilidad y supremacía, así mismo como carente de afecto y sentimentalista; siempre sujetos a la aprobación, desaprobación y señalamiento por parte de las otras personas. De esta forma, el miedo es uno de esos sentimientos

ambiguos, pues si bien en ciertas ocasiones sirve para adelantarse a situaciones de peligro, en otras, se puede tomar como sinónimo de acobardamiento. Hay ciertos sentimientos que son difíciles de expresar abiertamente debido al veto social al cual están sujetos. Es por esto que la sociedad ejerce presión a la forma de cómo y dónde se deben expresar ciertas emociones. Son entonces, los sentimientos y emociones, congruentes al entorno social y cultural en el que el individuo se desenvuelve, así que el individuo no actúa ni se expresa de la misma forma si se encuentra solo que si está acompañado, pues dependiendo la situación, la persona actúa de una manera u otra. Igualmente, el miedo se atenúa o se esfuma si sus semejantes lo comparten o lo ignoran, lo que nos puede llevar a determinar que, conforme a la situación y el entorno, éste puede ser objetivo o subjetivo según sea el caso.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

La investigación denominada "El miedo infantil, narrativas que mueven" se enmarca en las investigaciones del grupo Lenguaje, discurso y saberes (CIDC), se inscribe en el énfasis de la maestría de lenguaje y narrativas infantiles, el cual tiene como objetivo principal estudiar la intersubjetividad a través del lenguaje, en especial, la narración, el relato y la conversación como componente imprescindible en la construcción de sentidos desde perspectivas como: los relatos infantiles, la psicoafectividad y la experiencia del sujeto niño en la vida cotidiana y en la interacción con otros, además de la configuración de narrativas que permitan contribuir al ejercicio de la subjetivación de las infancias con el entorno digital y la implementación de escrituras y lecturas como formas del pensamiento que atribuye valor a la creación de comunidades de aprendizaje consistentes. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se encuentra orientada dentro de un enfoque cualitativo de corte etnográfico, por lo cual se retoman los planteamientos de Díaz de Rada (2011) quien afirma que:

> La finalidad de la etnografía… es ampliar el horizonte de nuestro saber acerca de la acción social humana, identificando las reglas o convenciones culturales que se reproducen o se constituyen a través de ella, y, en la medida de lo posible, argumentando acerca de cómo han llegado a ser lo que son. *(p. 25)*

A partir de lo anterior se puede evidenciar que el enfoque etnográfico permite al investigador acercarse a las formas de actuación de determinada comunidad

dentro del contexto cotidiano en el que se desenvuelven a través de una mirada natural y genuina, es decir el objeto de estudio debe ser y sentirse libre, no instrumentalizado, ni observado, en este sentido uno de los retos del investigador que asume la perspectiva etnográfica consiste en despojarse de conocimientos y concepciones previas para adentrarse en el fenómeno de investigación alejándose de la pretendida distancia entre teoría y realidad.

Así mismo Díaz de Rada (2011) plantea que "la etnografía,... Consiste en un viaje cuyo sentido es conducirnos desde la guía inicial hacia el campo, donde sucede la acción social y donde se produce el material empírico" (p. *257)*. Posibilitando documentar diversas realidades sociales desde lo habitual, lo oculto, lo familiar y lo inconsistente, buscando con ello dar relevancia a esos mundos sin historia, a partir de la descripción de realidades sociales que dan respuesta a preguntas desde el análisis de lo particular relacionado con la teoría.

Sin embargo, según el autor la etnografía no se basa solamente en la explicación de los sucesos que se dan en el campo, sino que busca hacerlos comprensibles a la luz de la lógica de acción de quienes les dan vida, entendiendo desde allí las diversas formas de producción cultural que se dan en diferentes escenarios de la vida social del sujeto.

A partir de lo anterior resulta importante mencionar el trabajo de campo como elemento fundamental de la investigación que se inscribe en la tradición etnográfica facilita el desarrollo de técnicas cada vez más flexibles y múltiples, como lo refieren Velasco H y Díaz de Rada (2006): "El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica...suele designar el periodo y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos" (p. *18)*.

En este sentido está técnica le posibilita al investigador el ingreso al contexto cultural a partir de una serie de acciones, acontecimientos y comportamientos orientados hacia una perspectiva metodológica sin comprenderse como un proceso global, dicho ejercicio no es controlado totalmente por el investigador pues se debe dejar fluir lo que ocurre en el campo, sin embargo más adelante se ahondará en el trabajo de campo como técnica de investigación.

Por otra parte, en el marco de la presente investigación de acuerdo con el texto *La lógica de la investigación Etnográfica* Velazco y Díaz de Rada de (2006) se acogen y adoptan varios de los planteamientos teóricos y metodológicos del enfoque etnográfico sintetizados por los autores, que permiten aproximar la realidad de la comunidad de niñas y niños a la que queremos ingresar. En especial, seleccionamos como espacios de acción teórico-prácticos los momentos de *Describir y traducir* l*a rea*lidad socia*l* así pues definen la descripción como: "El proceso de elaboración de los datos considerado más primario según consenso general, y quizás también el más diferenciado" (*p.43).*

Es así como el objetivo de la descripción se enfoca en la elaboración inicial de los datos así mismo como su interpretación inicial, que tiene la pretensión de acercarse de algún modo, a la descripción de la realidad social observada, lo que supone recorrer el contexto y comprender las relaciones sociales y culturales que son objeto de observación.

A su vez Velazco y Díaz de Rada (2006) indican que "«Traducir» es también ordenar en secuencia un conjunto de comportamientos tras haberlos situado en tiempo y lugar, y presentar a los personajes" (p. 52). La traducción ocurre en distintos niveles y evoca la transformación de las figuras retóricas como medio para realizar comparaciones precisas frente a los fenómenos, desde allí se retoma el lenguaje como

medio de acción social, lo que permite convertir la traducción en transcripciones que lleven registros duraderos y consultables.

Dentro del trabajo de campo es indispensable reconocer elementos importantes y el lugar que ocupan en el proceso de campo en el observador-investigador las acciones de extrañamiento, como una forma de curiosidad que se despierta al descubrir la vida y formas de entender la realidad, la clave de éste se encuentra en percibir la diversidad de los sujetos que intervienen en la acción, es decir que el investigador debe salir del etnocentrismo para reconocer a la multiplicidad del otro.

De esta manera Velasco y Díaz de Rada (2006) refieren que la participación del investigador "Implica una atención constante y extrañada, pero también implica una actitud de búsqueda de la validez por medio de la confianza recíproca" (p.103). Logrando con ello que el trabajo del que observa y participa sea reflexivo, a partir de preguntas, comentarios y observaciones destacadas dando cuenta del proceso realizado como lo plantea Velasco & Díaz de Rada (2009)

> Una de las metas del investigador es saber mantenerse en parte fuera de la cultura que investiga, pues la intención fundamental del etnógrafo no es convertirse en agente de esa cultura, sino en mediador, en traductor, entre dos mundos hasta entonces separados. (p.108).

3.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

El Castillo de las Artes es un escenario ubicado en la Calle 23 No. 14 - 19 en el barrio Santa Fe, de la localidad Los Mártires, en la ciudad de Bogotá. Dicho espacio durante muchos años fue conocido con *El Castillo Nigth Club* un sitio donde se ejercía la prostitución, el licor y la venta de estupefacientes, al cual acudían desde comerciantes, mafiosos y políticos hasta empresarios nacionales e internacionales,

convirtiéndolo así en uno de los clubs nocturnos más reconocidos de Bogotá. En el año 2017, fue allanado con fines de extinción de dominio por el CTI de la fiscalía debido a fuertes investigaciones que lo vinculaba a redes de mafia y trata de personas. Esto hizo que el lugar fuera saqueado deteriorándose rápidamente, fue entonces que la alcaldía de Bogotá junto con varias organizaciones como IDIPRON, IDARTES y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño se articularon con el fin de resignificar este escenario y darle un uso que beneficiara a la comunidad a partir de diferentes propuestas artísticas y culturales. De esta manera nació *El Castillo de las Artes un* espacio que luego de múltiples modificaciones al interior, se consolidó como un escenario para el trabajo de colectivos artísticos que día a día vinculan a la población infantil, migrante, habitante de calle y comunidad Trans, de la zona quienes al ingresar al lugar se encuentran con un espacio donde se sienten acogidos, respetados y libres de hacer y crear a partir de sus propios gustos e intereses.

La persona que hizo posible el ingreso al lugar y quien gestionó el espacio es el profesional Edwin Osorio egresado de la universidad Francisco José de Caldas licenciado en Ciencias sociales quien se desenvuelve como educador popular, apasionado por laborar en este contexto rodeado por problemáticas sociales vistos ante los demás como un lugar poco seguro, pero desde su perspectiva un espacio cargado de magia y posibilidades para trabajar con los niños y niñas desde las artes permitiéndoles comprender su mundo de diversas maneras.

Es así como en colaboración de Edwin se logró focalizar a la población infantil comprendida entre las edades de 6 a 12 años, quienes residen el territorio del Santa Fe, en lugares llamados *paga diarios* los cuales están caracterizados por un modo de vida muy particular en su forma de habitar desde la informalidad y la colectividad, pues se refiere a vivir bajo el mismo lugar cierta cantidad de personas que comparten baño y cocina, el pago del lugar es diario y varía de acuerdo a las circunstancias, puede ser transitorio o permanente. Es denominado como un negocio tradicional

ubicado en viviendas múltiples que cuentan con varias habitaciones, así mismo la mayor concentración de estas viviendas está en las localidades de la Candelaria y Los Mártires, a su vez quienes acceden a este tipo domicilio son personas en situación socioeconómica desfavorecida, trabajadores informales, migrantes internos y externos, personas desplazadas por la violencia y en condición de pobreza extrema (Abello y Kuehler, 2021).

A lo anterior se suma que las infancias de la zona se encuentran en tránsito, ya que en su mayoría son provenientes de Venezuela, lo cual implica que en muchos casos no hayan sido reconocidos por el Estado Colombiano, vulnerando así sus derechos fundamentales como educación, salud y vivienda digna entre otros. Esta brecha social cada vez es más grande lo cual implica que estas infancias estén en constante movimiento en compañía de sus familias, en busca de la satisfacción de sus necesidades básicas, motivo por el cual para el desarrollo de esta investigación, no fue posible contar con los mismos niños y niñas durante la implementación de los diferentes talleres.

3.4 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el trabajo investigativo se desarrolla dentro de una comunidad popular del barrio Santa Fe se procedió a elegir la técnica *trabajo de campo* la cual proporciona una forma amplia de comprensión frente al fenómeno.

3.4.1TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo resulta ser un elemento primordial para la etnografía, ya que constituye una periodo y modo de investigación en el cual se recopilan y registran datos interesantes a partir de la observación participante del investigador quien se sumerge en el contexto a fin de conocer de primera mano las situaciones e interacciones sociales y culturales que allí se tejen, es así que, para efectos de esta

investigación se retoman los y aportes de Velasco y Díaz de Rada (2006) quienes afirman que "El trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados"(P. 36). Partiendo de lo anterior se puede comprender que esta técnica le posibilita al investigador recopilar la experiencia en el territorio de manera organizada, siendo partícipe de una situación transformadora convirtiéndose así en un mediador de la cultura.

En este sentido, es importante resaltar como lo afirma Velazco y Díaz de Rada (2006) que

> En el trabajo de campo la objetividad sólo se alcanza por medio de una directa e intensa comunicación entre el investigador y los nativos. No se busca simplemente el conocimiento de la lengua, sino también la convivencia, la participación, la comunidad de significados, su transferencia e inter-comunicabilidad. El trabajo de campo es para el investigador una situación transformadora, capaz de convertirse en receptor de mensajes y de hacerle adquirir la competencia para reproducirlos inteligiblemente. (p, 31).

De allí resulta importante que el investigador se permita vivir la experiencia despojándose de concepciones previas, con el fin de sumergirse en el campo de tal manera que pueda comprender desde adentro las particularidades de la comunidad y su territorio.

Es así como se evidencia el papel fundamental que cumple tanto el investigador como el sujeto de estudio ya que las dos partes intervienen de forma permanente en las interacciones que se tejen alrededor del campo, así como lo refieren Velazco y Díaz de Rada (2006) "... cada uno de estos modos muestra el aparente predominio de los dos intervinientes en la interacción: el investigador, por un lado, y los sujetos de estudio" (p. 33). Posibilitando la comprensión de realidades propias del territorio para así generar nuevos conocimientos.

En consecuencia a todo lo anterior, el trabajo de campo se planteó en esta investigación a partir de una serie de instrumentos y fases dentro de las cuales se procedió a organizar las intervenciones con el sujeto de estudio, y las cuales se abordarán de manera detallada más adelante.

3.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se hace uso de los siguientes instrumentos con el objetivo de comprender el fenómeno dentro del campo.

3.5.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Dentro de este ejercicio de investigación la observación participante se constituye en un elemento fundamental que abre un panorama para la comprensión de lo que ocurre en la interacción de la comunidad, de esta manera como lo plantean Velazco y Díaz (2006) "la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible , y de captar a la vez los significado que dan los sujetos de estudio a su comportamiento" (p. 34). Lo anterior permite visibilizar y comprender lo que ocurre dentro del campo desde una mirada objetiva, pues el investigador es quien describe desde su propio discurso, la experiencia vivida.

Por consiguiente, Velazco y Díaz de Rada (2006) afirman que

> La observación participante connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario los acontecimientos que se viven simultáneamente; connota asimismo el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo estudiado incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas y el seguimiento de esas reglas; y además, un cierto grado de empatía, de forma que la información sea

obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado. (p. 25).

Es decir que la observación participante debe involucrar al investigador dentro de la cultura permitiéndole obtener datos de manera confiable, explícita y natural, lo cual repercute en la adquisición de conocimiento respecto al contexto de estudio y a los procesos de interacción que se dan entre los sujetos objetos del mismo.

Por tal razón Velazco y Rada (2006) dicen que

> La observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contará con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella «naturalmente. *(p. 24*).

Así pues, en el marco de esta investigación la Observación participante cobra gran relevancia como un medio que posibilita la recolección de información precisa a través de la interacción y enlace con los niños y las niñas, desde espacios mediados por dinámicas que incentiven seguridad y naturalidad.

3.5.2. DIARIO DE CAMPO

Partiendo de la premisa que el trabajo de campo por parte del investigador no solo busca el conocimiento específico si no también la convivencia y la creación de una comunidad de significados que evoque el reconocimiento de la comunicación como una transferencia de conocimientos y emerge en ellos, así mismo tomando permitiendo una interacción social cuyo foco sean los acontecimientos se toma el diario de campo como un instrumento fundamental como lo sustenta Velazco y Rada

(2006) “el diario de campo es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no el único, en el queda grabado el discurso social. Las formas de llevarlo a cabo son extremadamente variadas que resulta difícil establecer pautas” (p. 50). De este modo este recurso tangible permite guardar la información detallada de cada uno de los procesos llevados a cabo en medio de la investigación, recogiendo las memorias de los diálogos establecidos y de las diversas interacciones siendo así un insumo potente a la hora de elaborar datos que posteriormente estarán siendo interpretados.

De este modo es indispensable en medio de la investigación etnográfica tomar el diario de campo como insumo principal pues su organización permite registrar observaciones precisas del contexto de estudio e inferir desde allí parte de lo que se ha proyectado recoger o transformar en el recorrido.

Teniendo en cuenta lo anterior el diario de campo permite tener una visión y panorama amplio en cuanto a los datos recogidos y ello invita a la consignación permanente de hallazgos deliberando de cierto modo desde la subjetividad, pero alcanzando el extrañamiento ante situaciones particulares que el investigador evidencia. El diario equipara de saberes, deducciones e invita al análisis continuo de la información tomando focos principales en los tejidos que se hilan en cuanto al fenómeno de estudio.

Desde lo anterior este instrumento es indispensable en la presente investigación como recurso principal donde las investigadoras depositan cada minucia del proceso y desde la objetividad y en ocasiones subjetividad se aterrizan los hallazgos e interponen unos a otros encontrando mediaciones que permiten encontrar la base de toda referencia. Como se mencionó anteriormente se da un significado amplio a su uso a su proporción dentro de las acciones desarrolladas convirtiendo así el proceso en documentaciones precisas que se retoman en los

momentos en los que se hace una interpretación de datos pues es tan rico el material que desborda en información.

3.5.3. *TALLER*

El taller puede comprenderse como un instrumento que posibilita el desarrollo de acciones concretas a partir de un objetivo puntual, es así que Battista (2005) indica que "Los talleres se convierten en un recurso alterno para trabajar temas específicos, focalizando los materiales necesarios para su desarrollo, identificando en los recursos asertividad" (p. 23). Desde allí, este instrumento toma relevancia en la presente investigación ya que posibilita la recolección de información importante que permitirá la aproximación a las percepciones y saberes que tienen los niños y las niñas.

Es así como el taller requiere que el investigador desarrolle destrezas para su creación, a fin de convertirlo en un ejercicio interesante y llamativo para los participantes, más aún cuando son niños y niñas el público objetivo de esta estrategia, en consecuencia los talleres afloran estímulos entre el ambiente y los niños, lo que posibilita el establecimiento de una relación que permite un aprendizaje mediado por las interrelaciones, por lo cual al escuchar al otro, interpretar lo que dice y disponer de los materiales acertados se favorece el aprendizaje centrado en la experiencia.

Para continuar se retoman los planteamiento de Quinto (2005) quien permite profundizar en los fundamentos y características del taller, a fin de que su planeación e implementación resulten positivas para el trabajo con las niñas y los niños, quienes en este caso son los protagonistas del proceso.

En este sentido resulta primordial plantearse un objetivo claro que proyecte las metas que se desean alcanzar, especificando los recursos y materiales requeridos para el desarrollo del ejercicio propuesto y a través de estos no solo que el investigador sea quien ponga en juego sus intereses individuales, sino por el

contrario comprenda que a través del taller los niños y niñas construyen nuevos conocimientos, desde una participación activa.

De igual forma la selección y el uso de materiales juegan un papel primordial en la implementación de cada taller, pues permiten configura el quehacer de los participantes a lo largo de la sesión o sesiones programadas, estimulando así, la creatividad e interés en las diferentes actividades que constituye esta técnica, es aquí resulta necesario que el investigador sea flexible ya que no puede olvidar que la población con la que desarrolla el ejercicio son niños y niñas que se encuentran en permanente exploración por lo cual el taller debe ser una experiencia divertida e interesante para ellos (Quinto, 2005).

Es conveniente mencionar que este instrumento está propuesto para trabajar de manera grupal, preferiblemente con grupos pequeños a fin de evitar situaciones de distracción que puedan interrumpir el proceso, de allí que el resultado obtenido del taller se asegura en la suma de saberes obtenidos a partir de la interacción con los otros, siendo una experiencia reveladora para la investigación, por ende se hace necesario resaltar como lo plantea Quinto, (2005) "En el trabajo de grupo, sobre todo en el caso del taller, asume una importancia especial la observación recíproca y las interacciones verbales. Cada niño parte (por aprobación o por contraste) de lo que dice o hace el otro: en cierto modo, se apropia del discurso del otro y parte del límite que éste ha establecido" (p. 28). Es entonces donde se puede comprender que el conocimiento es una construcción, producto de las permanentes interacciones de los sujetos en diversos contextos.

A partir de lo anterior es necesario resaltar que para efectos de esta investigación se desarrollaron diversos talleres en los cuales se posibilitaron espacios para que los participantes afianzaran sus habilidades creativas y sociales, por medio de sus dibujos y relatos, consolidando desde allí un sinnúmero de posibilidades que permitieron recopilar información precisa a partir de un trabajo mancomunado,

donde las intersubjetividades y la interacción social adoptaron una gran significación, y en donde se estimuló la creatividad de los participantes de manera permanente.

3.5.4. CARTOGRAFÍA SOCIAL

Teniendo en cuenta que la cartografía social nos aporta una visión a través de la cual podemos identificar cómo los integrantes de una comunidad se entrelazan con su marco social, sus relaciones con su entorno y su sociedad, se llevó a cabo una actividad en la cual los niños, a través de gráficos (mapas), reconocieron su hábitat natural, en donde en su diario vivir. Respecto a esto, Santamaría et al. (2011) manifiesta que pareciera que no fuera posible encontrar mucha relación cuando se propone que un mapa pueda ser un relato; sin embargo, las condiciones de tiempo pasado y las acciones que expresan los niños en los mapas, no se presentan de manera directa y específica, sino que el contenido del dibujo en sí mismo es lo que permite interpretar sus vivencias (p.81)

En donde se relacionan con sus pares, sus cuidadores, y demás miembros que integran su grupo territorial. Es así que a través de este mapeo se logran identificar los diferentes sitios y lugares que suscitan temor a los niños y niñas del barrio Santafé; incluidos sus propios hogares, posteriormente plasmados mediante representaciones gráficas, las cuales arrojaron datos importantes para la investigación que se llevó a cabo.

De esta forma, los mapas y demás representaciones gráficas, sirvieron como instrumento para estrechar relaciones sociales entre los niños y niñas, con su comunidad y con sus cuidadores, pues de esta forma, se generaron debates en los cuales todos y cada uno aportaba sus puntos de vista, su subjetividad a la hora de percibir y definir el territorio en el cual viven su día a día. Así mismo, esta actividad nos aportó datos de la no cotidianidad de los niños, pues a través de la dinámica, se

pudieron observar y deducir cierto tipo de actividades y dinámicas que, si bien no son cotidianas en la vida de los pequeños, si hacen parte de su desenvolvimiento social.

De tal manera, a través de estas expresiones gráficas, fue posible identificar en qué lugares del barrio y de sus propios hogares, los niños y niñas son simples actores o, por el contrario, son protagonistas fundamentales en la construcción de comunidad, en qué espacios son individuos sociales y en cuáles sitios y en cuáles no, sus derechos como ciudadanos se ven peligrando o son vulnerados, pues cada territorio nos habla y nos proporciona información acerca de su forma de funcionar y de cómo es la relación recíproca entre sociedad y sujetos sociales; pues lo que ellos expresan gráficamente son experiencias de su diario vivir, así como lo que se puede permear a través de los diferentes entornos de comunicación. De esta manera, cada espacio es subjetivo al individuo que lo describe y de la forma como lo vive, pues cada uno tiene un punto de vista diferente, según sus vivencias y su apreciación del entorno que lo rodea y en el cual se desenvuelve; de aquí se parte para la formación de individuos empáticos, pensantes, opinantes, que tengan iniciativa y que sean capaces de transfigurar sus vivencias, las de sus pares y las de todos los miembros de su comunidad. Así, Benedetti et al. (2014) afirma que

> Los mapas son algo más que un papel. Expresan sentimientos, ideas, percepciones, ilusiones. Los mapas realizados por niños tienen aún más valor. Nos cuentan historias, nos muestran su barrio, su comunidad, donde viven y donde juegan. Por ello, la cartografía social es una herramienta metodológica válida para comprender y entender el entorno donde vivimos (p.137)

Lo cual nos indica que, a través de estas expresiones gráficas es posible identificarnos y reconocernos como miembros de una sociedad que si bien está en constante cambio, siempre se puede aportar algo más en su construcción y evolución, pues partiendo desde el punto en que cada niño y niña se reconozca a sí mismo como

sujeto social, es posible sembrar una semilla de pensamiento crítico y reflexivo frente a su propia vida y a su entorno.

3.5.5. COLECCIÓN DE RELATOS Y MUESTRAS DE HABLA

En el proceso de recolección de relatos es importante retomar el concepto de narrar el cual está ligado a un sujeto hablante cuya intención es comunicar o poner en función un discurso que permita una conexión entre los involucrados en el acto, de este modo el relatar según Santamaría (2019) se convierte en una actividad lingüística en la cual se debe contar con un narrador y una intencionalidad inmersa que vaya dirigida a un destinatario para que todo ello se desarrolle en un contexto que permita emerger en medio de relaciones cotidianas con perspectivas a un desarrollo colectivo y cultural.

Analizar los discursos de los niños y niñas considera lo que se habla con los adultos, indagando en cuanto a lo que se dice pero no infantilizando las preguntas buscando así modos de ver el mundo de una manera diferente donde ellos también aportan, por ende Santamaría (2019) resalta algunos aspectos a tener en cuenta para el estudio de los relatos infantiles afirmando que

> Los niños no cuentan como lo hace los adultos, y por tanto construye relatos reconocidos como tales, por sus interlocutores, no importa quienes sean. Es lo particular lo que constituye el interés de intercambio, y no el hecho de decir la misma cosa. Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la manera como lo hacen los adultos, sino a partir de datos de las producciones infantiles. (P. 134)

Al analizar los relatos de los niños es posible incorporarse en sus mundos y modos de ver la vida así pues, en esta investigación al referirnos a los relatos de los niños y niñas acerca del miedo se buscó evidenciar como emergiendo y sintonizando

en medio de su contexto cultural se podían ampliar las posibilidades de ver la influencia de estos en su cotidianidad, lo cual permitió escuchar lo que querían contar, interpretar lo que escuchaban del otro e interpelar cobrando así mayor validez estos relatos.

Al hablar de recopilación de la información se retomó a Santamaría (2019) donde define unas ideas específicas para llevar a cabo este proceso:

> El corpus. Corresponde a la muestra (por ejemplo, de relatos, diálogos, historias de vida) con la que se va a hacer el análisis. Para el trabajo es necesario delimitar la muestra y saber que técnicas se aplicaran para su recolección (entrevistas abiertas, preguntas específicas, sesión de historias de vida). Características de la población: A quienes se va a entrevistar y en qué tiempo… requiere describir el contexto sociocultural de los entrevistados. Se puede caracterizar la población por ejemplo según la edad y el género, la escolaridad, los oficios, las profesiones. (p. 101)

De esta manera se aclararon los modos de recoger los datos e ideas para que sea de manera efectiva y proporcione cómo resultado un análisis basado en el conocimiento de la población inmersa en la investigación.

Para la recolección de los datos se acudió a algunas herramientas o técnicas que se tomaron desde la etnografía como ejemplo la entrevista cualitativa y entrevista abierta las cuales aportaron conocimiento sobre la población y diálogos entre el entrevistador y el entrevistado mostrando comunicaciones específicas. Para la buena recolección de muestras se puede utilizar como recurso las grabaciones de audios y videos estos deben ser de calidad, audibles, donde se dé la confianza necesaria a los niños o familia de hablar, la manera en que se hacen las preguntas o las intervenciones mediadas, importante que las personas que están aportando sus voces y narraciones tengan el deseo de hacerlo y no se convierta en un hecho

coercitivo. Por esta razón es importante permitir al niño encontrar el punto de voz exacto para realizar su narración de modo que se sienta seguro, desde allí la importancia de contar con dispositivos que permitan las grabaciones adecuadas y lo más claras posibles para tener un producto base para el análisis de discursos ricos y majestuosos.

3.5.6. GRABACIONES DE AUDIO

Durante el desarrollo de la presente investigación se hizo uso de un instrumento en particular, el cual ha sido determinante a la hora de efectuar un acercamiento a la comprensión del relato proporcionado por los sujetos de estudio. Se trata del uso de grabaciones de audio, técnica elaborada en los estudios de las Ciencias del Lenguaje, y apropiada por el énfasis de Lenguaje y Narrativas Infantiles, como una de las técnicas más importantes que permite recolectar y conservar los relatos, narraciones y voces de niñas y niños, lo que convierte a lo registrado en una de las fuentes primaria. Las grabaciones de audio cumplieron una función esencial en este proceso investigativo donde hace una puesta importante en cuanto a algunas decisiones y precauciones de orden técnico durante las grabaciones, es así que, en primera instancia se debe seleccionar el tipo de grabación ya sea audio, o audiovisual, cual es el equipo de grabación es adecuado, como se obtendrá el permiso para las grabaciones, cual es el lugar adecuado para colocar este instrumento a fin de tener mayor calidad (Tusón, 2002).

Sin embargo, Duranti (2000) refiere que:

> Cualquier proceso de documentación es por definición parcial, esto es, se adopta un punto de vista que es selectivo. Esto significa que nunca tendremos un dispositivo de grabación «perfecto» que reproduzca el contexto exacto que pudiera retrotraernos…al momento del evento. (p. 162)

Es así que aunque el investigador quiera obtener la mejor grabación, probablemente presente algunos impases en el momento de reproducirlas, pues no hay mayor experiencia enriquecedora que estar dentro de ese contexto, este instrumento permite que en el investigador evoque en su memoria los recuerdos vividos, pero la grabación propiamente no lleva al interlocutor al contexto exacto pues no existe una lectura clara auditiva capaz de determinar el lugar. Es así como la grabación del acto comunicativo verdadero implica una forma rigurosa en la transcripción de las expresiones intercambiadas durante estas conversaciones pues descubren precisiones que deben ser analizadas de forma correcta (Duranti, 2000).

Por otro lado, (Labov, 1988) indica que: "Hay muchas maneras de contar el mismo cuento, de decir diferentes cosas o de no decir nada en especial. Los cuentos sin una intención obvia se enfrentan a la demoledora réplica del ¿Y qué?" (p. 18). Es por esto que los niños al hacer sus narraciones intentan explicarse de la mejor manera, para no dejar al oyente con dudas y no dar lugar a que se cuestione su relato, pues la idea es no dejar una duda en el interlocutor, si no por el contrario que de una u otra forma reafirma la veracidad del relato con un ¿Verdad? o ¿Si?, lo que a la vez que reafirma, da pie para que el narrador continúe o amplíe su relato y dé al oyente más y mejor información detallada de los sucesos que se están contando. Esto es de vital importancia a la hora de hacer las grabaciones, pues se recogen de manera más precisa y extensa las experiencias de los niños y niñas, lo que también facilita un poco a la hora de hacer el ejercicio de transcripción, pues se recolectan audios fundamentales en el objetivo de la investigación, y su posterior traducción a texto, si bien se hace algo más extenso, también se hace más enriquecedor y constructivo.

Por otro lado, Labov (1988) al afirmar que un mismo cuento puede ser contado de diferentes maneras, se refiere a los diferentes puntos de vista que los niños y niñas puedan tener de una misma situación o sensación como el miedo, que, en nuestro caso, es lo que nos atañe como eje principal de la investigación. Por esta

razón, es importante a la hora de realizar las grabaciones que todos y cada uno de los niños, den sus opiniones, pues si bien, en definitiva, todos expresan lo mismo, cada uno lo interpreta y narra de manera subjetiva, lo que nos lleva a recopilar diferentes narraciones de un mismo tema, pero abordado desde diferentes perspectivas, entornos y formas de sentir, lo que nos abre un amplio espectro de posibilidades a la hora de interpretar y transcribir las narraciones de los niños y niñas. Así, de esta manera, de un tema aparentemente simple, se pueden recoger múltiples narraciones que, si bien quieren decir lo mismo, nos muestran diferentes caminos que en algún punto de su narración se unen, formando así una historia contada a partir de la visión infantil y re interpretada por las investigadoras, que, a la hora de traducir estos relatos en el papel, pueden encontrar innumerables formas de abordar el tema; descubriendo que cada niño tiene su propia interpretación del tema y que, todo unido, puede ser un relato muy sustancioso para el trabajo requerido. Es por todo esto que Labov (1988) sugiere una forma de transcripción, en donde las narraciones se dividen en frases cortas; según quien las relata, para que el lector las entienda y analice de la mejor manera posible y haga su propia interpretación del texto que tiene ante sus ojos, y de ahí, saque sus propias conclusiones a partir de narraciones objetivas y concordantes.

Tabla 1

Resumen talleres

N° Talleres	Tiempo de grabación	N° de grabaciones de audio	N° participantes	Rango de edades participantes	Origen Participantes
6	55 minutos con 5 segundos	38	17	6 a 12 años	Venezuela
1	28 minutos con 7 segundos	5	2	37 a 60 años	Venezuela

Nota. Consolidado información talleres.

3.6 RUTA METODOLÓGICA

A través del desarrollo del presente trabajo se llevaron a cabo una serie de fases con el fin de alcanzar los propósitos planteados, para lo cual se utilizó la ruta metodológica referida por Velazco y Díaz de Rada (2006).

Fase 1 Elección del campo

Se definió el campo a través de un trabajo comunitario realizado por una de las investigadoras quien había recolectado una serie de ayudas para los niños y niñas que asisten al *castillo de las artes*, es así que surge el puente de entrada a la comunidad y en vista del interés por profundizar en los resultados obtenidos a partir de la tesis de grado "*La Mounstrociudad*" de la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Francisco José de Caldas, surge la necesidad de comprender el fenómeno del miedo en los niños y niñas que transitan por el *Castillo de las Artes,* para lo cual se delimitan unos objetivos a alcanzar durante este proceso, es entonces que se procede a recopilar los antecedentes y documentos teóricos base, para el desarrollo presente investigación.

Ahora bien según los planteamientos de Velazco y Díaz de Rada (2006), quienes definen que:

> Otro momento fundamental en los inicios de toda etnografía es la elección del campo…. La mayor parte de los problemas que nos rondan la cabeza antes de emprender el trabajo de campo pueden ser estudiados en una multitud de contextos particulares. (p. 100)

De esta manera se ratifica la importancia de esta fase como base para el desarrollo de un trabajo de investigación exitoso, pues el hecho de reconocer donde se llevará a cabo abrió las posibilidades hacia la comprensión del fenómeno.

Fase 2 Neutralización del etnocentrismo y sensibilización del extrañamiento

En esta medida dentro del campo de acción el investigador debió neutralizar el etnocentrismo y a su vez el adulto centrismo para así poder obtener una recopilación de información genuina, como lo refieren Velazco y Díaz de Rada (2006) "La neutralización del etnocentrismo supone que ninguna diferencia cultural es mero contraste, pues las diferencias afectan intrínsecamente a la comprensión del otro" (p. 29). Es así que una de las grandes acciones es despojarse de la mirada adulta para entender y comprender el papel de los niños y niñas frente al miedo.

Ahora bien, cuando se refiere a la *sensibilización del extrañamiento* son aquellas formas de curiosidad que despierta el investigador cuando descubre que la vida del otro, sus formas de entender y poner en práctica la realidad son diversas. Es por ello que la clave del extrañamiento consiste en la capacidad del investigador para percibir y describir la diversidad.

Fase 3 Entrada al campo y estudio de fenómeno

Dando continuidad a la ruta metodológica está fase tres conllevó consigo tres momentos particulares, en primera instancia el ingreso al campo, donde se realizó el primer acercamiento y reconocimiento del territorio y se generó el vínculo con las personas encargadas del *Castillo de las Artes*, seguidamente se llevó a cabo la adopción de roles particulares, donde se acordó que las investigadoras inicialmente realizarían un acompañamiento a Edwin Osorio durante los espacios de interacción con los niños y niñas a fin de que las fueran conociendo y generando relaciones de confianza con ellas, el segundo momentos consistió en el alejamiento al tomar distancia de las concepciones frente al contexto, con el fin de poder ingresar al territorio de manera libre para reconocer y comprender el fenómeno.

El tercer momento consistió en la elaboración de la propuesta, la cual se generó a partir de un trabajo mancomunado en compañía de Edwin Osorio frente a la organización de los talleres del miedo que se realizan en el *Castillo de las Artes* para así obtener paulatinamente las muestras de habla y recolección de relatos de forma natural.

Fase 4 Mesa de trabajo y Diario de Campo

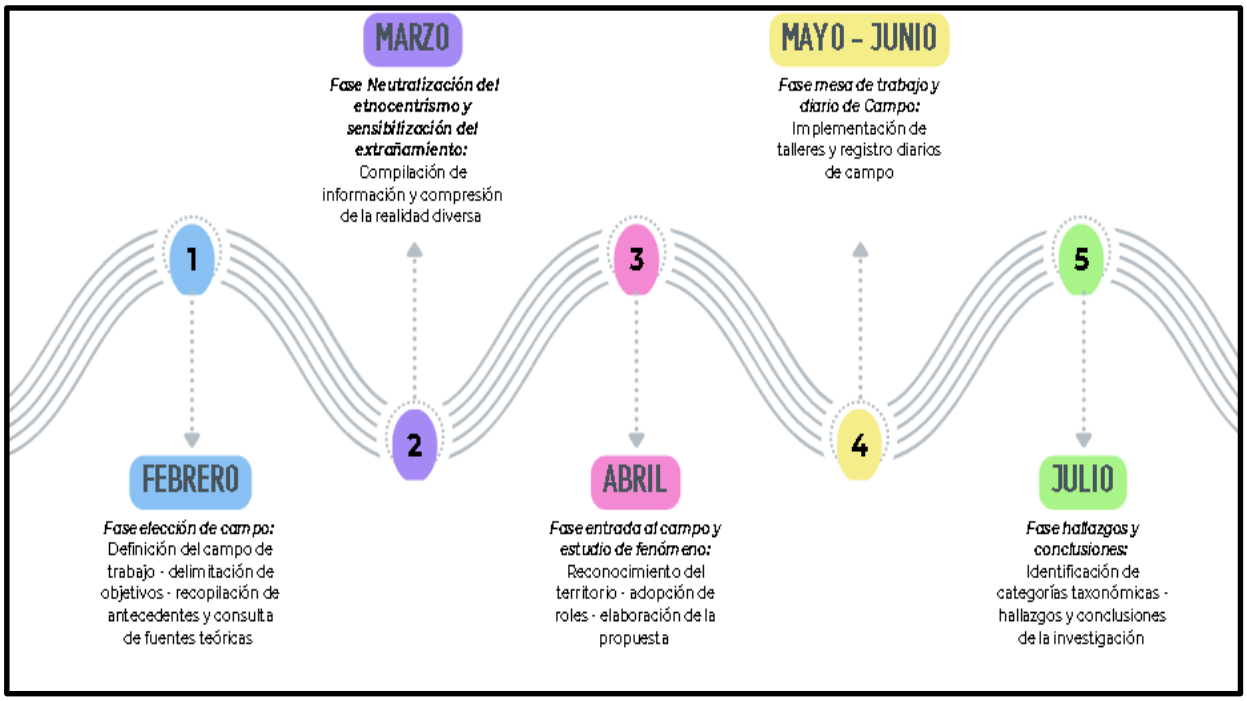
Esta fase de la ruta metodológica comprendió las acciones de trabajo teórico que se realizaron desde las bases conceptuales y la experiencia adquirida durante el trabajo de campo para comprender el fenómeno y lo que ocurre dentro del territorio, es desde allí que se consigna y describe la información en el instrumento *diario de campo*.

Fase 5 Hallazgos y conclusiones

Finalmente se tomaron los diarios de campo junto con las transcripciones de las muestras de habla para poder identificar categorías taxonómicas que permitieron comprender el miedo de los niños dando desarrollo a los objetivos propuestos de la investigación, estos hallazgos despertaron nuevas dudas y problemáticas las cuales se exponen en las conclusiones finales.

Figura 1

Línea de tiempo



Nota. Fases ruta metodológica

3.7 DIARIOS DE CAMPO DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO

A Continuación se muestra uno de los diarios de campo desarrollados durante la investigación, donde se plantean tres columnas principales, en la primera se hace una descripción de la experiencia vivida, en la segunda se consignan los cuestionamientos que surgieron durante la intervención, en la tercera denominada traducción se realizó un análisis desde las diferentes corrientes teóricas desarrolladas en el marco conceptual teniendo en cuenta la columna de datos que se encuentra en el lado izquierdo de parte inferior, en la cual se toman los relatos de los niños y niñas participantes en el proceso de investigación. De igual manera se presenta la síntesis del total de diarios correspondientes a todas las intervenciones realizadas en el *Castillo de las Artes*.

Tabla 1

Diario de campo

DIARIO DE CAMPO 2

Fecha: 10 de mayo de 2023
Hora: 1:00 pm
Lugar: Castillo de las Artes

OBSERVACION	PREGUNTAS	TRADUCCION
Siendo aproximadamente la 1:00 pm llegamos al Castillo de las Artes, con el fin de desarrollar el primer taller con los niños y niñas, para ello inicialmente recibimos el salón que nos fue asignado para organizar los materiales y ambientar el espacio según la planeación proyectada. Seguido a esto, sobre las 2:00 pm comienzan a llegar los niños y niñas, momento en el que se evidencia la diversidad de edades entre los asistentes, se procede a iniciar la primera sesión, Edwin nos presenta como las profes que van a acompañarlo en el desarrollo de unos talleres sobre el miedo, luego se da inicio al taller con una actividad rompehielos con los niños y niñas que se acercaron al espacio aunque se esperaba un grupo etario determinado (6- 12 años) tuvimos la participación de niños desde los 3 años lo que implicó cambiar la aplicación metodológica de la planeación inicial, aunque nos encontrábamos expectantes frente a la reacción de los niños a nuestra presencia fuimos acogidas en el espacio, la actividad inicial nos permitió acercarnos a la población y generar lazos de comunicación que incidió que la mayoría de los niños que se encontraban presentes al inicio del encuentro se acercaron con muchas preguntas hacia nosotras ya que querían tener un contacto y una	- ¿Es la edad un determinante para que las niñas y niños se desinhiban más a la hora de compartir sus relatos? - ¿Compartir ciertas experiencias hace que los niños y niñas estén interesados en narrar sus propias vivencias? ¿Hay espíritus buenos o malignos y cómo se comportan? ¿Cómo los niños y niñas	**CATEGORIA MIEDO** **Categoría taxonómica: ENTIDADES MÁGICAS** Elizabeth (11 años) *"aunque nos pueden jalar una pata o nos pueden asustar o también podemos tener malos mala suerte ósea malos sueños gracias a qué hay un espíritu maligno"* Elizabeth (11 años) "*Es para también asustar cuando estás todos ahí a .aa las 12:30 de la noche son que aparecen"* Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Fernández y Pedrosa (2008), *quienes* mencionan que *"cualquiera que no sea como nosotros. Monstruos, fantasmas, locos, sombras que se apoderan de nuestros peores sueños, que encarnan dimensiones de la alteridad que nos estremecen, a la vez que nos hacen sentir de forma privilegiada el calor de nuestra propia dimensión humana"*. En este sentido se hace evidente que lo desconocido causa miedo en las personas, llevándolas muchas veces a imaginar que esos elementos son de otro mundo y que pueden causarles daño, de acuerdo a lo anterior podríamos identificar un contexto cultural frente a las creencias propias de una comunidad sus prácticas sociales y el sincretismo propio de las comunidades como lo afirma. Sin embargo, a partir de la trascendencia cultural, los espíritus han hecho parte de la historia. viéndolos como figuras tanto buenas como malas las cuales dependen de la diversidad sociocultural y el contexto. Es así que los sujetos son quienes se encargan de dar esta denominación a los espíritus de acuerdo a sus propias experiencias y creencias.

información más personal sobre cada una de nosotras. Sorprendentemente los niños más pequeños estuvieron más activos y atentos a las actividades y construyeron narrativas en torno a las imágenes que se les presentaron, aunque por su temprana edad fue difícil entender parte de sus relatos, cómo investigadoras también contamos nuestros miedos y eso posibilitó que se animaran a conversar y participar. Se presentó una gran dispersión por parte del grupo ya que en el espacio donde nos encontrábamos había una barra de pole dance lo que incitó que los participantes prestaran su atención a ese objeto imposibilitando una	exteriorizan sus miedos? ¿Es la muerte para los niños un tema de reflexión y angustia?	**Categoría taxonómica: SITUACIONES DE MIEDO** Elizabeth (11 años) "*Obviamente uno si ee si o si se tiene que morir entonces para qué temerle a la muerte?"* Sofía (10 años) "*Yo también le tengo miedo a la muerte ... Porque yo digo... ¿Qué me puede pazar? No voy a existir... Grito... Me pongo nerviosa*" Manuel (4 años) "*La lo la muerte lo lo caza, lo muerde o lo muerde en la mano o en el corazón.* De este modo los relatos referidos con anterioridad se relacionan a partir de dos autores quienes tienen una perspectiva de muerte y vida como dos corrientes aleatorias que se ven reflejadas de acuerdo a la mortalidad. Fernández y Pedrosa (2008), cuando mencionan *"El establecer que la vida y la muerte son fenómenos independientes de lo sobrenatural y lo metafísico es de suma importancia, no solo como reto para la historia de la medicina, sino porque acarrea importantes consecuencias legales y morales"*. de acuerdo a lo anterior la muerte se convierte así en uno de los temas centrales de las diversas culturas que se encuentran en diferentes territorios la cual ha sido un objeto de angustia y preocupación durante el desarrollo humano, dentro de la visión latinoamericana de este estado tiene que ver con el claustro materno de vida y muerte, una ambigüedad propia de los Andes aparece como '*…el tema del trabajo de Xavier Albó "Muerte andina, la otra vertiente de la vida", dirigido a señalar elementos de lo que denomina "vaivén sincrético entre la matriz andina originaria y las innovaciones provenientes de la tradición cristiana". En las comunidades andinas, quien fallece no deja de ser parte de la comunidad ni de la familia. La muerte constituye un rito de paso fundamental y marca el principio de un proceso ritual que culmina cuando el difunto queda establecido definitivamente como tal; a partir de entonces es considerado un ser poderoso. Albó desarrolla con detalle el proceso ritual de despedida al finado, larga secuencia de celebraciones en las comunidades quechuas, aymaras y chipayas. Describe también "la fiesta de las almas", que constituye el momento culminante del ciclo ceremonial anual: la muerte desciende al seno de la Madre Tierra y genera vida. Pero*

recolección de muestras de habla audibles por el enorme ruido que se presentaba. Sin embargo, se dialogó con algunos niños de manera individual, en el último momento del encuentro se aplicó el taller de origami programado solo los niños más grandes se encontraron más interesados en la actividad, se pudo recolectar muestras de narrativas escritas y gráficas, nos despedimos de los niños realizando un cierre de toda la experiencia en torno a una reflexión sobre la importancia del reconocimiento del miedo como una emoción natural en el ser humano. Al reunirnos en mesa de trabajo identificamos que el motivo por el cual se dispersó el grupo fue por el espacio donde nos encontrábamos y el espectro tan amplio en cuanto a edades, según esto tomamos la decisión de dividir el grupo por grupos etarios similares para la siguiente sesión y así diseñar actividades acordes a sus edades, además se acordó que para evitar que los niños y niñas participantes llegarán al espacio en diversos momentos debían recoger directamente en sus hogares (paga diarios) en una primera instancia acompañadas de Edwin para que la comunidad nos reconociera y poder seguir realizando el mismo ejercicio en las siguientes sesiones sin algún inconveniente.		*más allá de los momentos más trascendentales, el recuerdo de los antepasados está siempre presente, incluso a través de los sueños. El texto revela la vigencia de una tradición andina en la cual prevalece un cierto sentido de ofrenda sacrificial a la Madre Tierra y en la que –a diferencia de la doctrina cristiana– no es tan definitiva la separación entre las almas y los cuerpos enterrados…*' tomado de la reseña de María Teresa Rodríguez y Felipe Vázquez Palacios del libro de Juan Antonio Flores Martos y Luisa Abad González (coords.), *Etnografías de la muerte y las culturas en América Latina*, Universidad de Castilla de 2007 Durante la historia desde de la ideología religiosa cristiana, la muerte ha significado para muchas culturas una forma de descender espiritualmente hacia otro plano, donde se encontrará con un determinado juicio de las acciones que ha desarrollado durante sus vida o el propósito de su existencia, sin embargo, para otras comunidades la muerte significa el reconocimiento de la vida y la existencia propia, enmarcada bajo una forma de relación entre el cuerpo mismo y la muerte, es así como el proceso de descenso cumple con un significado dependiendo de las prácticas sociales que determina la propia cultura, si bien es cierto los niños y niñas que recurren diariamente por el territorio del Santa fe experimentan un sin fin de situaciones que a los ojos del otro son peligrosas y que tal vez entran en un ámbito de normalización, pero el hecho de ser una población en tránsito no significa que la percepción de muerte entre en la curiosidad y normalización, sino que aun pueda ser de miedo, angustia y reflexión, la comprensión del estado de descenso en un niño genera cuestionamientos de que puede pasar si se deja de existir en el plano terrenal, así mismo la contraposición al normalizarla como una situación por la que cualquier ser humano pueda atravesar durante su vida. **CATEGORÍA LENGUAJE Y NARRATIVAS** Elizabeth (11 años) "*es que un día, como ustedes ya saben, yo le temo a la oscuridad. Y pues a mí ya me han asustado, como yo vivo en un hotel hay unas escaleras y siempre las dejan en oscuras y yo entonces iba bajando o subiendo, no me acuerdo y hasta que se me aparece una persona, entonces yo bajo corriendo llorrando y se los digo a mi familia yyyy después otro día también me paso… Yo siempre he vivido en tres casas, una de mi mamá, una*

Nota. Muestra diario de campo taller 2 niños y niñas.

Tabla 2

Síntesis diarios de campo

N° Diario	Fecha elaboración	Profesionales participantes	N° de participantes	Tema	Tiempo de duración	Materiales
Diario 1	26-04-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	0	Reconocimiento del territorio	4 horas	N/A
Diario 2	10-05-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	10	Reconocimiento del miedo	3 horas	Imágenes miedos, Hojas y lápices de colores.
Diario 3	17-05-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	7	Cartografía	3 horas	Cuento, hojas blancas, lápices, colores
Diario 4	25-05-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	10	Lugares de miedo en casa	3 horas	Hojas blancas, lápices, maquetas espacios de la casa, ruleta.
Diario 5	01-06-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	7	Creación de historias a partir de los miedos	5 horas con 30 minutos	Cajas de rutinas, fichas bibliográficas, lápices, colores.
Diario 6	08-06-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	17	Cartografía y creación de historias	3 horas	Cajas de rutinas, fichas bibliográficas, lápices, colores, papel craf y marcadores.
Diario 6 F	08-06-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	2	Construcción quitamiedos	3 horas	Cuento, palos de paleta, lana, plastilina, cinta, pegante, papel de colores.
Diario 7	15-06-2023	Investigadoras y Profesional de apoyo	8	Escala de miedo y Construcción quitamiedos	3 hbras	Cuento, palos de paleta, lana, plastilina, cinta de colores, pegante, papel de colores.

Nota. Resumen diarios de campo donde se reflejan datos de cada encuentro.

3.8 CRONOGRAMA

A continuación se presenta el cronograma que se tuvo en cuenta para el desarrollo del trabajo de campo en la investigación, a través de la estructuración desglosada de una serie de actividades a fin de cumplir los objetivos propuestos, en este orden esta herramienta se utilizó para controlar y planificar las acciones correspondientes en la presente investigación.

Figura 2

Cronograma

CRONOGRAMA TRABAJO DE CAMPO Y SITUACIÓN METODOLÓGICA						
MES	ACTIVIDADES	SEMANAS				
		1	2	3	4	5
ABRIL	Acuerdos con el Castillo de las Artes (Horarios, espacios, roles, recursos, propuesta pedagógica.					
	Construcción de la propuesta pedagógica.					
MAYO	Presentación propuesta pedagógica al Castillo de las Artes.					
	Preparación primer encuentro.					
	Aplicación del primer encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo.					
	Mesa de trabajo.					
	Aplicación del segundo encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo.					
	Mesa de trabajo.					
	Aplicación del tercer encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo.					
	Mesa de trabajo.					
JUNIO	Aplicación del cuarto encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo					
	Mesa de trabajo.					
	Aplicación del quinto encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo.					
	Mesa de trabajo.					
	Revisión literatura (recolección de muestras de habla y literatura)					
	Aplicación del sexto encuentro con los niños y niñas.					
	Diario de campo.					
	Mesa de trabajo.					
	Guías de orientación y conversación para las investigadoras.					
	Transcripción: primer nivel de análisis.					
	Mesa de trabajo.					
	Transcripción: Segundo nivel de análisis.					
	Mesa de trabajo.					
	Transcripción: Segundo nivel de análisis.					
JULIO	Análisis segundo nivel.					
	Taxonomía.					
	Análisis segundo nivel.					
	Taxonomía.					
	Encuentro de cierre.					

Nota. Cronograma de actividades desarrolladas en el marco de la investigación.

4. SISTEMATIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo da cuenta del proceso de sistematización de la información, el cual se llevó a cabo teniendo como base los planteamientos de Tusón (2002) quien menciona que:

> La tarea de transcribir constituye una parte fundamental del análisis ya que implica una primera manipulación de los datos recogidos. Hay que decidir, en primer lugar, qué datos contextuales no lingüísticos hace falta incorporar, ya

> sea al hilo de la transcripción (gestos, movimientos, etc.) o como introducción a ella, en forma de un breve relato o descripción de la situación de comunicación y de los participantes. (p. 147)

Partiendo de lo anterior y teniendo en cuenta que la fuente principal de este trabajo son los relatos, la transcripción para las investigadoras fue el primer nivel de análisis, pues posibilitó comprender de manera más pura lo que los participantes mencionaban respecto a sus experiencias en torno al miedo.

En este sentido Tusón (2002) refiere que

> A partir de una misma conversación debidamente transcrita, diferentes autores abordan aspectos estructurales o sistémicos de la interacción, que se refieren a los tradicionales niveles del análisis lingüístico (sintaxis, léxico, prosodia), a la estructura conversacional o a marcas de carácter sociolingüístico, como el contacto de lenguas. (p. 149)

Es por ello que resulta importante realizar la transcripción de la manera más fiel posible, con el fin de poder identificar en ella los diferentes niveles de análisis lingüístico, los cuales permitirán entender las narrativas de los niños y las niñas, las situaciones desarrolladas en los relatos y de miedos enmarcado en ellas, desde un aspecto cultural.

4.1 TRANSCRIPCIONES

A continuación, se presentan las tablas que recogen las transcripciones realizadas de los relatos de niños y niñas participantes en el proceso.

Tabla 3

Resumen grabaciones

Total de días grabados	N° de participantes	Tiempo de grabación	N° de grabaciones de audio	Nombre de los responsables de los talleres
7	19	1 hora y 23 minutos con 12 segundo	43	Marcela Gutiérrez, Nohora Hincapié, Erika Parra, Cindy Rojas y Edwin Osorio.

Nota. Información sintetizada de grabaciones.

Tabla 4

Transcripción 1

TALLER:1 **HORA:** 1:00 PM **FECHA:** Mayo 10/2023 **LUGAR:** Castillo de las Artes **PROFESIONAL DE APOYO:** Edwin Osorio **INVESTIGADORAS:** Marcela Gutiérrez, Nohora Hincapié, Erika Parra y Cindy Rojas **N° PARTICIPANTES:**10 **DURACIÓN GRABACIONES:** 1 minuto con 58 segundos **Convenciones: N1**: Elizabeth - **N2:** Joel - **N3:** Manuel - **N4:** Sofía	
TRANSCRIPCIÓN RELATO	**DURACIÓN**
<u>AUDIO #1</u> **N1:** Es para también asustar cuando están todos ahí a es… a las 12:30 de la noche son que aparecen. **N2:** si esto pa pa ida(???) cuando fue, cuando fue mu este mi despierta y mi come todo el día…porque siempre lo mató **N1:** Eso es lo que más que nos pueden jalar una pata o nos pueden asustar, o también podemos tener malos, mala suerte ósea malos sueños gracias a qué hay un espíritu maligno.	42 S.
<u>AUDIO #2</u> **N1:** Es que un día, como ustedes ya saben, yo le temo a la oscuridad. Y pues a mí ya me han asustado, como yo vivo en un hotel hay unas escaleras y siempre las dejan en oscuras y yo entonces iba bajando o subiendo, no me acuerdo y hasta que se me aparece una persona, entonces yo bajo corriendo llorrando y se los digo a mi familia yyyy después otro día también me paso… Yo siempre he vivido en tres casas, una de mi mamá, una de mi tía y una de mi abuelito, es que hay unas escaleras pequeñas y siempre yo bajo corriendo porque siennnto que alguien va detrás miiio y cuando estoy en la luz sigo sintiendo lo mismo hasta que	49 S.

llego al negocio.	
AUDIO #3 **N1:** Obviamente uno siee si o si se tiene que morir entonces ¿para qué temerle a la muerte? **N3:** La lo la muerte lo lo caza, lo muerde o lo muerde en la mano [silencio] o en el corazón.	20 S.
AUDIO #4 **N4:** Yo también le tengo miedo a la muerte [voces distorsionadas de fondo] Porque yo digo... ¿Qué me puede pasar? No voy a existir... [grito] Me pongo nerviosa.	7 S.

Nota. Transcripción audios taller reconocimiento de miedos.

Tabla 5

Transcripción 2

TALLER: 2 **HORA:** 1:00 PM **FECHA:** Mayo 17/2023 **LUGAR:** Castillo de las Artes **PROF APOYO:** Edwin Osorio **INVESTIGADORAS:** Marcela Gutiérrez, Nohora Hincapié, Erika Parra y Cindy Rojas **N° PARTICIPANTES:** 7 minutos **DURACIÓN GRABACIONES:**13 minutos y 45 segundos **Convenciones: N1**: Franyelis - **N2:** Elizabeth -**N3:**Jhon Darwin - **N4:** Jhon - **N5:** Yilder **I1:** Investigadora Erika **I2:** Investigadora Marcela	
TRANSCRIPCIÓN RELATO	**DURACIÓN**
AUDIO #1 **I:** [ruidos de fondo] ¿Cómo te llamas? **N1:** Franyelis. **I:** Hola franyelis, ¿Cuántos años tienes? **N1:** 9 **I:** 9 años, Bueeno Franyelis, ehh gracias por participar de esta investigación...| Y queremos que nos cuentes en esa cartografía que hiciste ahí...| ehhh...| ¿Cuáles son esos lugares que te generan miedo? **N1:** ehh [risas] | lo que me da miedo de la casa es la cocina porque cuando, está todo solo de noche y que quiero bajar a cocinar estee me da miedo porque está oscuro. **PA:** [voz de fondo] lo vas a guardar **I:** okey ¿y cuáles te dan tranquilidad? [voces de fondo distorsionadas de fondo]|| ¿te sientes?	48 S.

N1: Yo me siento es en mi cuarto porque, me siento bien es en mi cuarto porque me la paso todo el día con el teléfono en el cuarto [Murmullos de fondo]. **I:** Listo.	
<u>AUDIO #2</u> **I: ¿**Las escaleras te dan miedo? [voces distorsionadas de fondo]. **N2:** [Bastante ruido de fondo] Porque un día me asustaron ahí. **I:** Un día te asustaron ahí, pero ¿esas escaleras también te dan tranquilidad? Porque mira el color que usaste(???). **N2:** El morado también significa miedo [tos]. **I2:** Ahhh los dos, los dos colores significan miedo, | listo. Entonces la puerta amarilla, ¿por qué la pintaste de amarilla? (silencio) ¿por qué sí? O ¿por qué así es la puerta? [ruidos de fondo] **N2:** Porque ese es el color de la puerta. **I2:** Ahhhh muy bien, excelente, listo.| ¿Tu apartamento queda aquí en el segundo piso? O ¿en qué piso?. **N2:** En el último piso. **I2:** En el último piso y en ese apartamento… ¿es solo una habitación o qué cosas hay? **N2:** [voces de fondo] hay dos habitaciones. **I2:** Listo y que hab… || en la primera habitación ¿qué hay? **N2:** En la primera habitación es donde duerme mi a… || [tose] abuelito. **I2:** Tu abuelito ¿y en la segunda habitación quien duerme? [voces diversas de fondo]. **N2:** Yo y mi chacha. **I2:** y tu chacha, [voces y ruidos de fondo] Listo, ¿la cocina queda por fuera del apartamento cierto?, **N2:** –umm mmm || **I2:** nooo ¿por dentro? Ahhh por dentro y ¿ninguuuuno de esos lugares te da miedo? En la habitación, la cocina. **N2:** == En la habitación.== **I2:**== ¿Sí?== **N2:** Ahí tiene los dos colores del miedo y uno rosa que también es soledad. **I2:** Ahhh muy bien, [silencio] ¿Por qué te da miedo en esta habitación?, ¿qué te sucedió? || ¿lo qué nos contaste?.	4 min. y 13 S.

N2: == Ahí también me asustaron == **I:**==¿Cómo te asustaron?== **N2:** mmmm con las vocesssss de brujassssss**::** /[suspenso] **I:** con las luces **N2**: Voces || Con las voces de brujasss [voces de fondo] **I:** jummm**::** ¡Rayos! listo | Eli muchas gracias **I2:** vamos ahora con ese dibujo tan hermoso | [silencio] ¿qué es? el dibujo de franyelis? bueno, este dibujo esta excelente este plano, muy bien¿Qué es este plano? muy bien y Franyelis aquí nos está dibujando ¿qué es esta parte? [silencio] la calle por donde tu llegas hasta aca al castillo cierto|| muy bien eso esta excelente, listo cuéntanos =¿qué hay acá, es un hotel, es una casa? = **N1**: =SI,es una casa = **I2**: =Una casa listo, ¿Qué hay acá en el primer piso? = **N1:** =ahí hay habitaciones y está la cocina = **I2:** =y en esas habitaciones ¿quienes duermen? = **N1:** = ummmm **::** [silencio] ummmm vive gente [risa] = **I2:** =Que no son de tu familia, listo ¿Qué hay en el segundo piso? = **N1**: =abajo [silencio] ahí….risas [ruidos de fondo] = **N3:** Ammm ammmmmm **::** guelita (???) tuya **I2:** bueno ¿ahi vive quien? [ruidos] **N3**:ammmmmm **::** guelita tuya **N1**: ahí vive este eh mi este || [silencio] prima y ya **I2:** bueno. vive tu prima y ya, ¿en este piso quienes viven? **N1:** mmmm **::||** **I2:** ¿no sabes quienes viven ahí? ¿ en este piso quienes viven? **N1:** ahí viven dos niños | o sea | hay viveron | estos son aparta estudios **I2:** ¿ y tu vives acá arriba? que es el lugar donde tu te sientes tranquila, cierto relajada listo ¿cuentame que paso en esta cocina? [voces adultas que dicen hola al tiempo] ¿por qué te da miedo esa cocina? [ruidos de fondo].	

N1: porque este cuento está abajo pero nosotros tenemos ya cocina arriba /[ruidos fuertes] algunos tienen cocina en su cuarto porque es apartaestudio tienen cocina en su cuarto, yo tengo cocina en el mí cuarto porque es apartaestudio y como se llama esto [silencio] **N1**: porque me da miedo la cocina, porque cuando voy a bajar como que ya no encaja allí en la cocina entonces vamos a bajar a hacer algo allá y es es de noche yyyy la luz está apagada y me da miedo,, porque mi mamá me dice que anda prendiendo porque me da miedo, <4> ¡porque está muy oscuro profe!	

AUDIO # 3 **I2**: listo Jhoncito cuéntanos | **I1:** Esperate que nos va a contar primero, porque es que mira hay dos dibujos, el nos va a contar, o sea que para él, nos va a contar primero es que tiene dos dibujos, es que los dos es el hogar. /¡Vamos a escuchar a Jhon! **N4**: esta es mi casa, este la puerta, este mi cuarto está es la ventana de mi cuarto,este es el baño esta es la cocina y estás las escaleras (pausa, respiro y me da miedo las escaleras porque cuando se pone de noche yo aveces quiero subir pal cuarto de mi mamá y no puedo subir porque esta muy oscura y me da miedo. **I1**: = ok y este lugar es que lugar, es el lugar de?= **N4: =**ehhh, este es dónde yo me subo al escaparate y tengo muchos juguetes ahí, y ahí yo me divierto mucho = **I1**: =y es tu lugar favorito ¿y esto?= **N4**: = Este es el castillo y estás son las puestas y estas son las escaleras.= **I1**:=¿Y también es tu hogar por qué lo dibujaste? = **N4**: [ruidos de fondo] [silencio] || si **I1**: =¿y qué parte te da miedo del castillo? = **N4**: = Las escaleras nada más = **I1**: =¿por qué?= **N4**: = porque me da miedo porque cuando se pone oscuro yo pienso cómo se verán aquí las escaleras = **I1**: =¿y te gusta el castillo por qué?= **N4**: =Me gusta el castillo porque yo juego me divierto, hago actividades, por eso me gusta el castillo= **I1**: ¡listo Jhon! muchas gracias | **I2:** ahora nos vamos con Jhon Darwin, entonces,si quieren pueden ir por el refrigerio || si en el baño hay papel … para qué es el papel para micos | yo me quedo con tu hojita Eli. **N3: a** a aaaaaaaaa **::** mi me a mi me da mello también aaa **::** la la escallellas tambien atico **I2:=** El ático y ¿por qué te da miedo esos lugares? = **N3**: = no no no no no veee **::** que un un día aaa fuuuiii fuiii fuiii	4 min y 45 S.

:: vi unos fantamas buatantes = **I2**: =´¿y qué hiciste cuando viste esos fantasmas? = **N2: =**salió corriendo [ruidos y risas al findo] = **N3: =**Yooo yooo yooo yooo yooo **::** teno la sangue de Dio yo yo yoooo**::** teno la sangue de Dio = **I2**: Listo, Jhonciti ¡gracias! ahora vamos con Yilder, cuéntanos ¿por qué te da miedo? cuéntanos ¿por qué encerraste esos espacios ahí? **N5: =** las escaleras, porque la otra vez yo escuché bulla ahí, **I2**: =y no sabías de dónde venían los ruidos = **N5**: = acá porque se pasa oscuro = **I2**:= en el pasillo = **N5**: = y arriba porque escuchó ruido, en el baño porque también me da miedo= **I2**: = ó sea ahí queda ¿la terraza o qué? La terraza ¿y en esta la cocina por qué te da miedo?= **N5**: = porque es oscuro profe = **I2**: | = y ahora cuéntanos ¿por qué esos lugares te dan tranquilidad? por ejemplo ahí donde vive la dueña, tu camita a ver cuéntanos = **N5**: =la cama obvio porque me siento tranquilo, ahí cuando durmiendo= **I2: =** si, si = **N5**: = acá porque uno se pone ahí, y uno está como despejado, uno ve para otro ángulo, se ven los edificios y me tranquilizo veo para otros asi y me tranquilizo, acá en la sala porque echan cuentos y eso = **N2**:[voz de fondo] || = alguien se me robó un tatuaje **I:** aaaaa **::** ves la ciudad = **N5**: = en el parque me tranquilizo por el aire por los pajaritos = [ruido de fondo] **I**: = umm muy bien bueno ¡gracias Yilder! =	

AUDIO # 4 **I1**: ¿qué puede pasar? [ruido de fondo] ¿qué más puede pasar cuando está oscuro un lugar? **N3**: meeedooo **::** **N5**: puede salir los fantasmas **N2**: ¡no joda ustedes no me dejan dormir! [ruido de fondo] **N5**: se escuchan bullas, ruidos extraños **I1**: se escuchan ruidos extraños y uno se inquieta porque no sabe de dónde vienen. **N5**; yo lo digo porque a mi ese día a mí me espantaron con la sábana **I1:** Esperate, esperate /. **I2**: = En Venezuela y ¿qué crees qué fue lo que pasó ahí? cuéntanos = **N5**: = ese día yo yo estaba viendo una película de terror con mi mamá y mis hermanas que estaban ellas también, que ella es mi hermana, entonces ese día yo me acosté tranquilo porque yo duermo en una cama solo y me acosté yo solito en mi cama y a como a la media hora yo siento que me están jalando la sabana y yo la jalo otra vez, me siento que me jalan la sabana y la vuelvo a percharé (???) me quedo dormido asi y cuando me despierto no tengo la sabana y yo pego un grito y salgo corriendo para donde mi mamá entonces ella me dice que fue porque no ore antes de acostarme = **I2**: =¿Esa será una táctica para que no nos asusten? =	1 min
AUDIO # 5 **N2:** || **=** en mi casa ¿pues en donde más? = **I3:** **=** pero cuéntanos cómo fue = **N2:** **=** pero no me dejan hablar yo le estoy contando, hombre = **N2**: pues si aa mi me han asustando más de un millón de veces y pues no me no me pasa nada, a mi una vez me jalaron las patas no le puse mucho cuidado me asustaron en las escaleras...|| [tos] **N2**: [tos] || !Perdón tengo un poquito de gripa! **I:** tranquila **N2**:Y entonces pues como a mi papi pues Yo creo que recibí la	2 min y 59 S.

tradición de mi papi , ya que en mi papi toda la vida la he le ha le ha**::** perseguido una bruja, [voz de fondo] y pues este entonces, entonces qué, entonces **::** pues cuando ya se volvió mayor de edad ya ya se pasó la tradición a mi, ó sea porque a él lo asustaron toda su vida hasta que se eh volvió mayor de edad. ‖ **N2**:| Y Entonces un día yo estaba solita enfermita allá acostada en mi cama, en la camita de mi chacha con las cobijitas y viendo televisión y entonces empiezo a escuchar una voz no le pongo mucho cuidado una voz de bruja y vuelvo a escuchar, y ahí si ya me asusto porque esa vez fue más largo y estaba diciendo mi nombre, no sé cómo que decía que ¡Elizabeth te voy a llevar! o algo asi si me entiendes y pues yo me espanto, me asusto y enfermita salgo corriendo hacia el negocio y pues el resto de veces que a mi ya también ya me han asustado, fueron en las escaleras la misma bruja | yo ya hasta la vi porque ella eso es lo que les digo pasó en el día pero empezó a seguir más y más y más y pues Me doyy de cuenta que se me pasó la tradición de mi papá a mi y me empezó a perseguir a mi. **I1**: =¿Elizabeth y eso te da miedo?= **N2**: Y me empezó a perseguir a mi **N2**:= pues eso ya no me da miedo tanto ya que me han asustado millones de veces cuando empecé a escuchar esas voces fue la primera vez que me asustaron = **I**:1 = ¿o sea cuando tienes miedo cómo te sientes? = **N2**:= ó sea se me acelera el corazón y a veces me quedo sorprendida no sé con mucho miedo y ya ese fue el final de mi historia =.	

Nota. Transcripción audios taller cartografía.

Tabla 6

Transcripción 3

TALLER: 3 **HORA:** 1:00 PM **FECHA:** Mayo 25/2023 **LUGAR:** Castillo de las Artes **PROF APOYO:** Edwin Osorio **INVESTIGADORAS:** Marcela Gutiérrez, Nohora Hincapié, Erika Parra y Cindy Rojas **N° PARTICIPANTES:** 10 **DURACIÓN GRABACIONES:** 9 minutos **Convenciones: N1:** Welysmar **N2:** Andry **N3:** Adrian **N4:** Franyelis **N5:** Sucek **N6:** Wilder **N7:** Violeta **N8:** Juan **N9:** Esteban **I1:** Investigadora Cindy **I2:** Investigadora Erika **I3** Investigadora Nohora

TRANSCRIPCIÓN RELATO	DURACIÓN

AUDIO # 1 **I1:** Entonces vamos a ver | ¿Quién va a empezar? **I2:** Listo | A ver, a ver , a ver **::** profe colocate tus binoculares mágicos para que observes muy bien quien va a hablar. **I1:** A la una… **I2:** A ver… **I1:** A las dos… **I2:** Ahhhhhh…**::** **I1:** Y a las tres [Voz al fondo] **I1:** Tu **I2:** ¡Uyyy! muy bien, haber, sigue ven y pasa | la ruleta, mueve la ruleta tararin tararan | tararin tararan | tararin tararan | quédate tú sentada juiciosa, dale mi amor muevela, esoooo **::** ¿en que color quedo? **N2:** Verde **I2:** En el verde, muy bien… **N5:** ¿y yo ? **I3:** ¿qué es el verde? [gritos/] es el verde, es verde **I2:** ¿Que significara el color verde? **I1**: ¿Qué significara? [gristos/] **I1:** Listo, nos vas a contar || chicos vamos a poner atención [isas] **I1:** Vamos a poner atención porque es que si no nos escuchamos **I2:** Mi amor siéntate **I1:** es muy difícil, [risa de fondo] listo … [risa de fondo] **I1:** Entonces … [Ruido] **I2:** ¿Qué significa el verde ? ¿Qué significa ese color? escuchamos al amigo **N2:** niño || Profe el niño te iba a contar algo **N9:** Las plantas **I2:** Las plantas | Ahora la amiga que fue la que tiró la ruleta nos va a contestar ¿que significa para ti el color verde? [Ruidos y voces de fondo] **I2:** Ummmm **::** **N5:** = es como un corazón = **I2:** = lo que tu quieras decirnos = **N5:** = un corazón = **N1:** = Hasta las pelas son veldes **I2:** ¿Qué piensan? **N5:** Tararin tararan **::** velde **I2:** verde [risas] Tararin taran verde ¿Qué significa para ti el color verde?	2 min y 3 S.

N5: Amalillo | [ruido] amalillo **I1:** =¿Un árbol? = **I2:** =¿Un árbol? ¡Muy bien! = **I1:** Un árbol, si podemos relacionarlo, con el árbol.	
<u>AUDIO # 2</u> **I2**: Listo mor entonces, alguna vez | ahora vamos a entrar en materia **N9:** profe yo quiero.. **I1:** ¡Señor! **N9:** Estaba quieto. **I1:** Vamos a ver **::** vamos a ver **I2:** Vamos a entrar en materia porque les vamos a recordar que anteriormente en el taller anterior, hablábamos acerca del miedo. ¿Si? ¿Si se acuerdan? **I1:** Vamos a **::** ¿sabes que podemos hacer ? que hay dos amigos que estaban en el taller entonces que nos cuenten que se acuerdan de lo que hicimos en el taller pasado ¿si?	27 S.
<u>AUDIO # 3</u> **I1:** Haber, vamos a escuchar a nuestro amigo porque él sí estaba hace ocho días... [voces de fondo] **N4:** oyeee **::** **I1:** Cuéntanos Wilder **N6:** Que hablamos sobreeeee **::** **I2:** Wilder... **N6:** el miedo || un perrito que tenía miedo de la oscuridad [voz de fondo ... bueno] que veía cosas y tambien ummmmm [voz de fondo] ... (no le pegues al hermano, el también me pegó... Noo) .. contamos historias entre nosotros. **I1:** ¿Qué historias contamos? **N6:** Lo deee queeee **::** cuando nos espantaron, o si tieno miedo a la oscuridad **N2:** Lo voy a tocal **I2:** Muy bien, ¿Quién más recuerda para contextualizar a los amigos? **N3:** Yo **I2:** Del taller del miedo ¿no?	38 S.
<u>AUDIO # 4</u> **N6:** Estaba viendo la llorona **I3:** porque estabas viendo una película de terror ... pero si no vemos películas de terror ¿sentimos miedo en la sala? ¿Alguno ha sentido miedo en la sala? **N2:** yo sí, nosotros sí [ruidos y gritos] **I2:**Acuerdese, acuérdese que nos escuchamos ... **I3:** Nos vamos a escuchar	40 S.

N9: Pofe, eh nosotros, ehh pelo ehh **::** yo yeno miedo el pelelofle me la mielo [Ruido] **N2:** Me da miedo el payaso (voces ... voces) siii ([gritos/] **I3:** Listo | ¿alguno de ustedes?	
<u>AUDIO # 5</u> **I3:** Vamos a descubrir en escenario número dos [gritos/] [ruido // voces] **I3:** ¿Cuál escenario es este ? Todos: El cuarto... el cualto ... el cuarto **I3:** Listo en este momento vamos a cerrar nuestro hermosos ojos de princesas y de príncipes y vamos a pensar una historia o algo que nos haya ocurrido en nuestro cuarto que nos de miedo **N6:** yo viii **I3:** Primero vamos a pensar y después vamos a contar... [gritos/] listo...primero pensamos [voces] después contamos **I2:** Mira, nos están levantando la mano... piensa otro poquito **I3:** Listo, nos vamos a escuchar, si no nos escuchamos no hacemos nada, ¿listo? ¿cual es tu nombre? **N7:** Violeta **I3:** Violeta, dale violeta te escuchamos **I2:** Violeta, ven Violeta. Haber cuéntanos **N7:** ehhh a mi me pasa que hay veces que tengo que acostarme a dormir y cuando me acuesto mi mano se me sale, mi pie se me sale y siento que alguien debajo de la cama me agarra el pie o la mano y me va llevar pa onde la cama y no voy a volver nunca. [risas] **I3:** Ay si que horrible [voces, como una vela] **N4:** Yo cuando me acuesto a dormi y yo pienso que yo cierro los ojo y me fue que estoy con los pies afuera de la cama y pienso que me que me jalaron umm me jalaron abajo de la cama. **N2:** Yo parecio debajo de la cama **I3:** Okey ¿A quien mas le da miedo el cuarto? **N8:** = A mi = **I3:** ¿Por qué ? **N8: =** Porque está siempre yo veo algo que... me da miedo que... yo tengo una cobija de Dios, el niño se mueve la mano así [suspira]... que intenta salir creó **::=** **I3:**= Sientes que intenta salir = **N8:** = y la mamá de Dios creo queee el pie está saiendo = **N6:** Yo, yo cuando me dejan solo y apagan la luz que me dejan encerrado en la habitación [voces de fondo] y me dejan solo en la habitación | Eso me da mucho miedo, porque siento que alguien viene y me va a agarrar [voces y risas].	2 min y 10 S.

AUDIO # 6 **N4:** Ehh profe yo pienso que cuando yo bajo a la cocina de allá, de abajo… que yo apago la luz y [risa] y sale algo y fuera prendiéndose pa avisarle a algun y que se prendió y después hasta que me llega y yo la prendo rapidito [risas] [susurros]p **N7:** Eh yo creo que lo que pasa es que cuando tu entras a la cocina ves que todo está quieto pero cuando te volteas o algo asi o dejas de mirar o algo asi, como que las cosas se empiezan a mover y los cuchillos se caen al piso y me da miedo que alguna vez si pasa eso que el cuchillo se me entierre en alguna parte o algo asi. [murmullos] **N4:** Ehh profe yo pienso que cuando yo bajo a la cocina de allá, de abajo… que yo apago la luz y [risa] y sale algo y fuera prendiéndose pa avisarle a alguo y que se prendió y después hasta que me llega y yo la prendo rapidito [risas] [susurros] p **N7:** Eh yo creo que lo que pasa es que cuando tu entras a la cocina ves que todo está quieto pero cuando te volteas o algo asi o dejas de mirar o algo asi, como que las cosas se empiezan a mover y los cuchillos se caen al piso y me da miedo que alguna vez si pasa eso que el cuchillo se me entierre en alguna parte o algo asi. [murmullos] **N3:** Viene aquí y tiene el cuchillo bruuu **N1:** A mi me da miedo cuando **::** cuando yo estoy en la cocina y yo te cocinar,cuando llegue a la cocina y apagó la lu cuando me voy a dolmi me da miedo. **I2:** Muy bien ¿a alguien más le da miedo lo de la cocina? **N4:** Cuando estoy en la cocina que se caen algunos corotos. **I2:** ahh okey Viene aquí y tiene el cuchillo bruuu **N1:** = A mi me da miedo cuando.. cuando yo estoy en la cocina y yo te cocinar, cuando llegue a la cocina y apagó la lu cuando me voy a dolmi me da miedo. **I2:** Muy bien, ¿a alguien más le da miedo lo de la cocina? **N4:** Cuando estoy en la cocina que se caen algunos corotos. **I2:** ahh okey	1 min y 1 S.
AUDIO # 7 **I2:** A ver… ¿que pusiste ? **N7:** Yo puse este… **I2:** ajaaa ¿que es? **N7:** es que pues yo le tengo miedo a la oscuridad, entonces mi casa cuando me voy a dormir ehh yo lo que hago ehh cuando apago la luz no es que me de mucho miedo sino es que yo siento	

que me empiezan a mirar o que hay alguien atras mio || [ruido] es por eso que salgo corriendo yyyy [ruido] me iba a poner iba a hacer otros pero me dio pereza entonces puse solo ese y pues basicamente esta en la casa menos en mi cuarto **I2:** Es en la casa, en tu cuarto no, ¿es como tu lugar seguro? **N7:** si en las habitaciones sí porque yo llego alla y pues como mi lugar, seguro porque allá están todos mis juguetes, ahí están la, ahi estan mis gatos mis gatos y pues si pues entonces yo puedo llegar corriendo y ponerme la cobija encima como si fuera ahh como si fuera un escudo protector ... [risa] **I2:** [ruido] Muy bien, gracias mi amor.	50 S.
AUDIO # 8 **I3:** ¿que dibujaste? **N4:** La cocina **I3:** Listo, cuéntanos. **N4:** A mi me da miedo la cocina porque cuando yo voy a bajar a cocinar con mi mama, me da miedo porque se caen las cosas, los vasos, la esto la de la los platos, y pues me da miedo. [ruido] **I2:** Okey. **N4:** Allí en la esquina **I2:** Listo, gracias y ¿a ti? **N4:** La cocina la dibuje.	29 S.
AUDIO # 9 **N4:** Porque cuando yo voy pa la cocina con mi mamá a mi me da mucho miedo [ruido] cuando yo estoy en la concia y yo estoy cocinando [ruido] y cuando yo voy al baño y vengo que se vaya que se esta prendiendo algo me da miedo cuando se caiga algún vaso (voces) una una pandita y cuando **::** cuando **::** cuando **::** estamos en la cocina así que estamos [ruido] haciendo arepas o cosas así... que cuando ... cuando estamos en el celular que cuando nosotros vayamos pa la cocina que las arepas están quemadas y se este prendiendo todo. **I2:** Okey vale, ¡muchas gracias!	42 S.

Nota. Transcripción audios taller lugares de miedo en casa.

Tabla 7

Transcripción 4

TALLER: 4 **HORA:** 1:00 PM **FECHA:** Junio 01/2023 **LUGAR:** Castillo de las Artes **PROF APOYO:** Edwin Osorio **INVESTIGADORAS:** Marcela Gutiérrez, Nohora Hincapié, Erika Parra y Cindy Rojas **N° PARTICIPANTES:** 7 **DURACIÓN GRABACIONES:** 4 minutos con 54 segundos **Convenciones: N1:** Gabriel **N2:**Franyelis **N3:** Luisa **N4:** Yeison **N5:** Carlos **I1:** investigador Erika	
TRANSCRIPCIÓN RELATO	**DURACIÓN**
AUDIO # 1 **N1:** Me da miedo el colegio porque, porque creo que el profesor me regaña mucho [ruido de fondo]	22 S.
AUDIO # 2 **I1:** 1,2,3 cuéntanos **N2**: yo cuando iba voy a leer a la escuela, (ruido de fondo) un libro y no lo encuentro que quiero leer que voy a leer y le doy clip de Ros y alll Sentir que me da miedo lo mismo, no me gusta leer más. **I1**: ven hagamos algo [Ruidos de fondo/]	31 S.
AUDIO # 3 **I1: =** ¿tú estás listo? ayyyy noooo, tuuu dale, la historia = **N2**: = La historia = **I1**: = claro = **N2**: = Yo hice, este que me da miedo la bañera si la bañera me traga [risas] = **N3**: a mi me da miedo si me hacen bullying en el colegio **N2**: a mi me da miedo si me choca un carro, porque me muero. [silencio] **N3**: = A mi me da miedo la cocina porque se caen porque se caen las cucharas los platos todo **N4**: = A mi me da miedo cuando el profesor me dice que voy a perder todas las materias ya.	51 S.
AUDIO # 4 **I1:** haber hágale pues **N2**: yo iba a comer a un sitio y a la comida le sale una cucaracha y no comí más hamburguesa [silencio y ruidos de fondo] Yo un día estuve durmiendo y de repente veo unas piernas por debajo de mi cama y dormí con miedo, y ah, y dormía al día siguiente |	58 S.

[silencio] agaché me apareció un alma perdiendo pidiendo ayuda y ese fue un sueño mío, pero me apareció al bañarme me apare y escucho unos ruidos y era una persona al dormir.	
AUDIO # 5 **N2:** profe se lo puedo llevar a mi mamá **I:** espérame mi princesa, listo dale **N3:** aca, esta [silencio] | me da miedo salir a la calle sola [silencio] me da miedo salir al parque Solá [silencio] me da miedo andar sola [risas] [silencio] me da miedo salir a quédame en la casa sola sin nadie en la casa || me da miedo que me salga un bicho por debajo de la cama ya.	51 S.
AUDIO # 6 **N5:** : me da miedo cuando se apaga la luz del baño [silencio] me da miedo también cuando me meto en la playa como, como canguros con pescados.	17 S.
AUDIO # 7 **N4**: me da me da miedo que apanaguen la luz de la casa... [silencio] yyy me da miedo que me que me quemen la casa [ruidos de fondo]|[silencio] Y me da miedo cuando tengo una mienda cuando se agarra abajo de la cama [silencio] y Me da miedo que me quemen	33 S.
AUDIO # 8 **N2:** A mi me da miedo dormir sola en los cuarto porque siento, que oscuro y me da miedo y Tengo miedo que me bañe y me caiga [risas] también tengo miedo que me vaya pal parque y me robe. Tengo miedo que salga a la a la calle y de repente venga un carro y me se pare y yo quedo así paralizada, Y me da miedo salir sola a la calle.	31 S.

Nota. Transcripción audios taller creación de historias a partir de los miedos.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo de campo desarrollado en la presente investigación se puedo identificar en los relatos infantiles un grupo de categorías taxonómicas que permitieron establecer los saberes que tienen los niños y niñas con relación a sus contextos culturales, dando paso así a tener una mayor comprensión de sus miedos desde una mirada antropológica y cultural, esto permitió crear un tejido lingüístico presentes en sus voces donde se evidencio la construcción propia de percepciones que se tienen del mundo, universos que divagan, se trasladan y se mezclan desde lo intangible a lo terrenal con sus espacios cotidianos, lo institucional, situaciones experimentadas por ellos o por creencias y tradiciones sincréticas propias de sus entornos. De esta manera se parte se incluyó el desarrollo de las categorías conceptual abarcadas en la investigación como lo son lenguajes y narrativas infantiles, infancia, cultura, migración y el miedo las cuales permitieron la articulación de los relatos con la teoría y así llegar a una mejor comprensión de la estructura de las muestras de habla de los niños y niñas participantes.

De esta manera se procede a realizar el análisis de los relatos a partir de tres niveles generales: el primero actancial el cual se refiere a los personajes involucrados en los diversos relatos y su actuar dentro de los mismos, segundo situacional definiendo en este los tiempos, las circunstancias de hecho, la apertura y cierre de los relatos para una mayor compresión y el tercero , narrativo y discursivo, en el que queda inscrito el componente cultural que comparten las niñas y los niños, en especial, desde el aspecto ancestral, de tradiciones y costumbres situaciones que evocan en los niños miedo y manera de ver la vida y las diversas situaciones que en ella emergen además del efecto de ello en sus cotidianidades.

5.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de la aplicación de los diferentes instrumentos aplicados en la investigación surge la identificación de categorías taxonómicas que dan cuenta sobre los saberes que los niños y niñas tienen sobre el miedo y cómo esto incide en la comprensión de su mundo así mismo, además nos brinda el efecto que sus contextos culturales y su proceso de migración contribuye en estas explicaciones.

5.1.1 ENTIDADES MÁGICAS

Esta categoría taxonómica proporciona una idea de espíritus, clasificando estas entidades entre malignos y benignos, denotando así la capacidad de actuar en dos mundos: el propio y el de los niños.

Por lo anterior es necesario identificar la existencia de la comprensión del mundo de los niños y el universo de la experiencia desde lo intangible y lo tangible.

Figura 3

Entidades mágicas

Nota. Gráficas entidades mágicas

Tabla 8

Espíritu maligno

Referencia	Nombre	Relato
A	**Elizabeth (11 años)**	*"aunque nos pueden jalar una pata o nos pueden asustar o también podemos tener malos mala suerte ó sea malos sueños gracias a qué hay un espíritu maligno"* *" Es para también asustar cuando estás todos ahí a aa las 12:30 de la noche son que aparecen"*

Nota. Relato A

En los anteriores relatos se pone en protagonismo un primer actante quien es representado con claridad por el locutor, el cual sustenta la presencia de un segundo actante oponente refiriéndose a él como espíritu maligno que cobra validez una vez se hace presente en el relato, en este caso este ejerce una presión significativa en el actuar del emisor cuando afirma *"malos sueños gracias a qué hay un espíritu maligno"* *" a aa las 12:30 de la noche son que aparecen"* determinando un tiempo para la aparición de estos personajes, los cuales producen una consecuencia una vez se sienten.

Aquí se encuentran una serie de elementos que podría dar cuenta de la interacción de dos espacios contrapuestos donde lo mágico cobra atribuciones físicas y por ende el modo de actuación de dichas entidades se expresa en el mundo imaginado del niño: (malos sueños) memorando un significado fundamentado en las creencias de este tipo de seres, afirmando que pueden tener contacto con ellos o no basándose en la relación entre lo real *"también podemos tener malos mala suerte"* o lo imaginario "*aunque nos pueden jalar una pata"* .

De esta manera el relato cobra mayor validez al materializar dichas presencias, desde una mirada cultural es posible reconocer esa trascendencia dentro de las creencias propias de cada cultura, con el hecho de referir *hay un espíritu maligno* basados en un sincretismo de las tradiciones dentro de las entidades de un mundo 'mágico' el cual afecta a los seres materiales y reales que comparten una

realidad en el mundo cotidiano, en este sentido como lo plantea Duranti (2000) "la cultura incluye objetos materiales como el paraguas y objetos ideacionales como los sistemas de creencia y los códigos lingüísticos" (p.69)

Tabla 9

La bruja y la permanencia

Referencia	Nombre	Relato
B	**Elizabeth (11 años)**	*"pues siaaaa mi me han asustando más de un millón de veces y pues no me no me pasa nada a mi una vez me jalaron las patas no le puse mucha atención"Y entonces pues como a mi papi pues, Yo creo que recibí la tradición de mi papi ya que en mi papi toda la vida la he le ha le ha perseguido una bruja, y pues este entonces, entonces que pues cuando ya se volvió mayor de edad ya ya se pasó la tradición a mi, ó sea porque a él lo asustaron toda su vida hasta que se eh volvió mayor de edad//*

Nota. Relato B

En el relato anterior, el locutor relaciona una situación específica vivida cuando menciona que "*pues siaaaa mí me han asustado más de un millón de veces y pues no me no me pasa nada"* En este sentido se observa que si bien fue una situación que le generó miedo, no ha tenido un efecto negativo en ella, pues no se ha sentido en riesgo debido a la presencia de ese ser inexistente que menciona.

En el nivel de análisis de los actantes, en primera instancia la figura del pronombre "mi" aludiendo al locutor, el segundo actante como "papi" orientado desde un aspecto familiar paterno, el tercer actante oponente es la "bruja" como una representación del mundo paranormal pero con una presencia importante en el relato pues es quien protagoniza el principal elemento de transmisión cultural del locutor cuando afirma que es un suceso heredado por su padre.

Es así como el relato muestra una orientación de transmisión cultural la cual toma relevancia desde la perspectiva de Bravo (2021) quien refiere acerca de la conservación de algunas costumbres, tradiciones propias de algunos migrantes frente a la explicación misma de las experiencias vividas en su familia y que en este caso se ha ido traspasando de generación en generación, siendo así un proceso donde se reafirma el componente cultural propio de su herencia ancestral "*entonces que pues cuando ya se volvió mayor de edad ya ya se pasó la tradición a mi*" estas transmisiones culturales dan cuenta de una explicación de sucesos que retan la comprensión lógica del mundo.

Adicional a ello en este relato la presencia de un tiempo determinado para dicha transmisión cultural asevera que "*a él lo asustaron toda su vida hasta que se eh volvió mayor de edad*" delimitando así que para trascender y pasar la tradición hay que tener una mayoría de edad la cual está también delimitada de acuerdo al entorno cultural donde se ha desarrollado el locutor.

Tabla 10

La bruja y la identificación

Referencia	Nombre	Relato
C	**Elizabeth (11 años)**	*"… y entonces un día yo estaba solita enfermita allá acostada en mi cama en la camita de mi chacha con las cobijitas y viendo televisión y entonces empiezo a escuchar una voz, no le pongo mucho cuidado una voz de bruja y vuelvo a escuchar y ahí si ya me asusto porque esa vez fue más largo y estaba diciendo mi nombre no sé cómo que decía que Elizabeth te voy a llevar o algo asi si me entiendes y pues yo me espanto me asusto y enfermita salgo corriendo hacia el negocio y pues, el resto de veces que a mi ya también ya me han asustado fueron en las escaleras la misma bruja yo ya hasta la vi porque ella eso es lo que les digo pasó en el día pero empezó a seguir más y más y más y pues me doy de cuenta que se me pasó la tradición de mi papá a mi y me empezó a perseguir a mi // y me empezó a perseguir a mi, pues eso ya no me da miedo tanto ya que me han asustado millones de veces cuando empecé a escuchar esas voces fue la primera vez que me asustaron, ó sea se me acelera el corazón y a veces me quedo sorprendida no sé con mucho miedo y ya ese fue el final mi historia"* .

Nota. Relato C

De acuerdo a lo anterior es importante mencionar que este mundo espectral aunque es normalizado y justificado culturalmente tiene una frontera, unas limitaciones que no se pueden transgredir *"diciendo mi nombre"* y cuando esto sucede aparece el miedo como una forma de alerta frente a esta nueva situación a la que el sujeto no se ha enfrentado anteriormente ya que hay una anomalía existente, se está refiriendo personalmente, su nombre es pronunciado directamente y se encarna físicamente "*la misma bruja yo ya hasta la vi"* esta expresión denota que a pesar de que este ser mágico ha estado presente durante largo tiempo en su familia jamás había tenido esos comportamientos lo que genera una reacción física frente a esta circunstancia "*se me acelera el corazón"*, el acto persecutorio no cobra un estatus de largo y corto plazo ya que denota el tiempo en que esta presencia ha estado inmerso "*me doy de cuenta que se me pasó la tradición de mi papi a mí y me empezó a perseguir a mi"* con relación a una característica propia de entes mágicos que han sido personificados y caracterizados en varias comunidades propias de América Latina las cuales hacen parte de constructos lingüísticos que le dan poder a ideas y creencias frente al orden sobrenatural establecido en planos materiales, finalmente Elizabeth culmina esta obra narrativa con una coda recurrente en los niños de su edad como si se tratara que "*ese fue el final mi historia"*, que para su edad (11 años) puede entenderse como un continuará, pues a quien la escucha, deja la duda si termina su relato inmediato o si por el contrario, es el desenlace de su historia generacional.

En el relato se infieren actantes como lo son en primera medida el pronombre personal del "*yo estaba solita enfermita"* , por otra parte se devela un actante oponente que es sin duda la bruja la cual ha asustado a la niña muchas veces según afirma, un tercer personaje involucrado es el interlocutor pues es quien escucha atentamente el relato y según la apreciación de la niña, tiene una compresión con lo narrado pues lo especifica con sus expresión " *así si me entiendes",* lo cual

hace tener un proceso discursivo entendido como un acto de comunicación asertivo al comprender todos los sucesos que el locutor está enunciando.

De acuerdo al anterior relato podemos identificar como la oralidad es un vehículo de conservación de tradiciones generacionales las cuales permiten mantener identidades colectivas y así desarrollar ejercicios de comprensión del mundo a partir de sus legados familiares con respecto a esto Duranti (2000) afirma que

Los actos de habla en una sociedad deben observar estos dentro de las prácticas culturales por medio de las cuales se representa y reproduce un tipo de orden social determinado. En otras palabras, cualquier análisis de los actos de habla debe descansar y, a su vez, basarse en el análisis de los pensamientos, sentimientos y creencias que las personas tienen acerca de cómo se organiza el mundo. (p. 309)

Tabla 11

La prueba, la falta y el castigo

Referencia	Nombre	Relato
D	**John Darwin (9 años)**	*"Yooo yooo yooo yooo yooo pensaba teno la sangue de Dio yo yo yoooo teno la sangue de Dio"*
E	**Yilder (11 años)**	*"yo siento que me están jalando la sabana y yo la jalo otra vez, me siento que me jalan la sabana y la vuelvo a percharé me quedo dormido ahí y cuando me despierto no tengo la sabana y yo pego un grito y salgo corriendo para donde mi mamá , entonces ella me dice que fue porque no ore antes de acostarme"*

Nota. Relatos D y E

Retomando el relato del niño que afirma "*Yooo yooo yooo yooo yooo pensaba teno la sangue de Dio yo yo yoooo teno la sangue de Dio"* se puede observar cómo a partir de un sincretismo religioso los ritos y sus diversas prácticas asisten en la protección ante estos entes que se escapan de la racionalidad humana y que moran en un lugar desconocido para los mortales, estas ayudas, contras, escudos o

protecciones le permiten a los sujetos terminar con ese miedo latente al que están siendo expuestos esto lo podemos encontrar también en la voz de Yilder quien refiere : "*yo siento que me están jalando la sabana y yo la jalo otra vez, me siento que me jalan la sabana y la vuelvo a percharé me quedo dormido ahí y cuando me despierto no tengo la sabana y yo pego un grito y salgo corriendo para donde mi mamá , entonces ella me dice que fue porque no ore antes de acostarme*". La oración como herramienta de protección o la falta de esta como apartamiento de una fe católica, atribuye un esquema de protección frente al mundo desconocido, siendo esta en una herramienta característica de una religión del mundo de occidente, pues el monoteísmo dentro del proceso de colonización impuso ritos propios como la oración y bendición, es así cómo estos relatos nos muestra un sincretismo el cual se caracteriza por la mezcla movimientos simbólicos, religiosos o mejor dicho, tradicionales, siendo esta una característica que promueve los locutores al utilizar ciertas prácticas religiosas como una forma de blindaje frente alguna figura adversativa dentro de la dicotomía del bien y el mal. (García, 2005). En este sentido la oración ha despertado en los seres humanos un canal de comunicación con una entidad suprema que ayuda en la consecución de un buen sueño y de una tranquilidad que se ve afectada por una anomalía.

Es así que en este relato dentro del nivel de actantes se encuentra el primer " *yo siento*" referido como el pronombre indicativo del locutor para relatar su experiencia desde la parte emocional en la cual relaciona los sucesos de manera consecutiva, el segundo actante del proceso narrativo aquí identificado es un personaje no existente pero que se nombra, el cual realizó una acción específica "*yo siento que me están jalando la sabana y yo la jalo otra vez*" esta acción repercute en el reconocimiento de un tercer personaje el cual es la madre mencionando "*ella me dice que fue porque no ore*" alusivo a su participación mostrando al niño atributos para resolver la situación, que desencadenó en el miedo. Por ende este relato

transmite una secuencia de acontecimientos que le dan valor narrativo pues tiene una proyección de inicio y también una de cierre.

Tabla 12

El castigo

Referencia	Nombre	Relato
F	**Nicole (10 años)**	*" A mi me asustaron porque no hacía las tareas y me dijeron que me iba a salir el chiqui y el momo etc… y yo le tenía miedo mucho mucho y yo le hice caso y ahora hago mucha tarea , la que me dejan"*

Nota. Relato F

En este relato la niña muestra una fase de iniciación del relato cuando afirma que *"A mí me asustaron porque no hacía las tareas"* de este modo pone en evidencia una situación que llamó su atención y que evoco una serie de sucesos debidamente marcado en secuencia durante el relato, deja en evidencia de unos personajes específicos que refuerzan su relato en el transcurso del mismo, de este modo el principal es ella quien se identifica con una reacción de miedo frente a la presencia del segundo y tercer personaje inexistente "*me dijeron que me iba a salir el chiqui y el momo"* los cuales inciden en la situación inicial generando miedo al realizar una acción específica de este modo el relato continúa dando características secuenciales al afirmar *"yo le tenía miedo mucho mucho y yo le hice caso"* con ello el efecto de la relación con estos personajes, dando cierre así a la situación, denotando autenticidad de estos sujetos en su cotidianidad, ejerciendo una característica específica evidenciando un aspecto cultural en cuanto a las creencias de estas entidades como parte de una realidad consistente para el relator, de este modo se evidencia desde el entorno cultural que se desarrolla la niña la apropiación de seudónimos para referirse a los diferentes espectros o personajes inexistentes consolidando así una creencia más de tipo familiar. En el relato se comprende el poder ejercido por los personajes inexistentes sobre la situación presentada los cuales permiten tener un cierre y por ende un momento de calma al locutor en el

momento que expresa que *"y yo le hice caso y ahora hago mucha tarea"* de esta manera usa el mecanismo de amenaza como una herramienta de solución dando así un cierre específico develando la presión que ello ejerció en sí.

Estas figuras opuestas adquieren un matiz aleccionador al momento de ser vistas como un eje representativo determinante hacia una acción, es así que se relaciona directamente con las prácticas culturales de crianza emitidas por el adulto centrismo.

Tabla 13

La prueba

Referencia	Nombre	Relato
G	**Isabella (9 años)**	*"A mi me da miedo porque me habían dicho que debajo de cama salía la llorona pero a mi no me da miedo y pero cuando estaba durmiendo escuché ruido y me dio mucho miedo y grité mucho mucho"*

Nota. Relato G

El presente relato se encuentra en primer nivel de análisis propuesto el cual los actantes cobran vida en la primera expresión *"a mí me da miedo"* haciendo uso de la figura principal representativa de la respectiva narración, a su vez existe una representación contraria implicada allí denominada como el segundo actante "*salía la llorona"* quien vive en un mundo mágico al natural uniendo la perspectiva de dos mundos e ingresando al campo de la realidad del locutor dentro del relato.

Por su parte dentro de las tradiciones culturales nos data que seres espectrantes como la *Llorona* forma parte de la identidad Hispanoamericana, es así cómo está leyenda propia representada desde un proceso de mestizaje en donde una mujer de características indígenas de acuerdo a un contexto determinado, la cual fue abatida por la muerte de sus hijos lo cual la relegó a un estado de angustia eterna y una desconsolable búsqueda de estos y tal vez siendo este un elemento clave para entender cómo este personaje persigue a las infancias como si estas fueran la

encarnación de sus descendientes a fin de hacer perder la cordura a aquellos que presentan el espectro, no solo se encuentra en la ruralidad sino que estas leyendas se han trasladado a escenarios urbanos.

En este relato en un primer momento del nivel acción el locutor alude que: "*a mí me da miedo porque me habían dicho que debajo de cama salía la llorona pero a mí no me da miedo"*, por lo cual se encuentra contraposición indicando que el miedo surge por un relato de un tercero al salir la figura irreal entrando nuevamente en la relación del mundo imaginario y la realidad, no obstante alude en la misma oración opone la emoción del miedo al referir *"pero a mí no me da miedo"*.

Tabla 14

El oscuro

Referencia	Nombre	Relato
H	**Mairent (9 años)**	*"tengo miedo que me salga el oscuro"*

Nota. Relato H

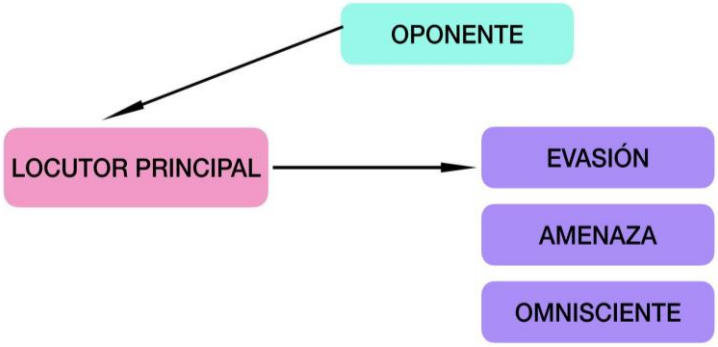
Este relato referido por la locutora Mairent (9 años) quien alude al posesivo de tener, la niña siendo el principal actante muestra una situación específica que le genera temor que conlleva a la presencia de un segundo actante *"el oscuro"* el cual ejerce el poder sobrenatural sobre la relatora intensificando con su presencia el temor por lo desconocido no presente en la realidad físicamente pero sí presente en su materialidad como algo posible *"que me salga"* y que genera un impacto es sus acciones o la situación específica que estaba viviendo. Aquí también se observa un tiempo determinado para la depresión *"que me salga"* lo que implica relacionar la situación con un acontecimiento que ocurrirá de manera futura cercana dando así mayor intensificación al temor que ello le produce.

5.1.2 SITUACIONES DE MIEDO

La presente categoría taxonómica está relacionada con las experiencias de miedo, que han referido los sujetos de estudio a partir de sus relatos, es así cómo se plasma dentro de unas características que proporcionan temor como la oscuridad, la soledad y la muerte.

Figura 4

Situaciones de miedo



Nota: Gráfica situaciones de miedo

Tabla 15

Oscuridad

Referencia	Nombre	Relato
A	**Elizabeth (11 años)**	*"es que un día, como ustedes ya saben, yo le temo a la oscuridad. Y pues a mi ya me han asustado, como yo vivo en un hotel hay unas escaleras y siempre las dejan en oscuras y yo entonces iba bajando o subiendo, no me acuerdo y hasta que se me aparece una persona, entonces yo bajo corriendo llorrando y se los digo a mi familia yyyy después otro día también me paso... Yo siempre he vivido en tres casas, una de mi mamá, una de mi tía y una de mi abuelito, es que hay unas escaleras pequeñas y siempre yo bajo corriendo porque siennnto que alguien va detrás miiio y cuando estoy en la luz sigo sintiendo lo mismo hasta que llegó al negocio."*

Nota. Relato A

De acuerdo al relato anterior podemos identificar algunas secuencias; secuencia inicial "es que un día, como ustedes ya saben, yo le temo a la oscuridad", con la frase encantatoria Había una vez, es que un día la locutora realiza una evocación a un tiempo y una época indefinida sitúa su relato en un mundo existente pero difícil de ubicar en el espacio y en el tiempo. Un mundo que alguna vez existió o existe, y lo que se vivió en ese espacio – tiempo se produjo, la actante principal localiza su relato en un mundo en el que todo es posible.

Seguidamente, toma al interlocutor como parte integrante de su vivencia y además, como conocedor de lo que antecede al relato: cómo ustedes saben es decir, el locutor y el interlocutor comparten o ya han vivido el hecho que produce la narración: el temor a la oscuridad.

"Yo le temo a la oscuridad". El temor expresado por el locutor, se asume en primera persona: *Yo,* es algo que le concierne directamente. La experiencia que va a compartir la niña, es una experiencia vivida a primera persona. Es, por tanto, un hecho constatado, pero además se actualiza, en efecto, seguida, a la expresión en la primera persona, el verbo en el indicativo presente nos señala, que el temor se siente y se vive en la actualidad. Es algo permanente, qué es y está vivo ese temor. Falta calificar el objeto del miedo. Para ello el lugar de complemento directo del sustantivo define de manera explícita el objeto del sujeto. El sujeto vive y sufre el miedo; No sólo ese temor está vigente, además ya se experimentó. Prueba de ello, son las constancias que los interlocutores pueden dar del hecho, puesto que han sido situados en la oración anterior como partícipes de la acción del sujeto que dice "Yo…*como ustedes ya sabe*n…"

Secuencia de transición, la partida y la situación que genera el hecho*, "como yo vivo en un hotel hay unas escaleras y siempre las dejan en oscuras"* modificación de la situación inicial, daño, amenaza y partida. oscuras y yo entonces iba bajando o subiendo, no me acuerdo y hasta que se me aparece una persona, la situación de

amenaza anunciada en la secuencia anterior, se hace explícita con lo que es imprevisto, lo que es extraño, lo que no se espera. La amenaza se materializa. Es intangible pero existe. Nuevamente se encuentran el mundo de lo conocido con lo desconocido.

Daño, afrenta, carencia que hay que subsanar, "*entonces yo bajo corriendo llorrando y se los digo a mi familia yyyy después otro día también me paso"*. La confrontación con lo desconocido causa temor y miedo en la locutora. La amenaza es repetida se pide apoyo en el auxiliar (en los términos de Propp). Al parecer por la elisión de la respuesta de la familia, se puede deducir que su apoyo fue efectivo, la amenaza desapareció pero es reiterada en el espacio temporal. Repetición del daño "*Yo siempre he vivido en tres casas, una de mi mamá, una de mi tía y una de mi abuelito, es que hay unas escaleras pequeñas y siempre yo bajo corriendo porque siennnto que alguien va detrás miiio"*. A pesar que el locutor vive y comparte espacios físicos distintos, la amenaza siempre está latente, acecha y atemoriza. No se ve, se siente. Es una experiencia casi sensorial. La secuencia de reparación *"y cuando estoy en la luz sigo sintiendo lo mismo hasta que llegó al negocio"* para que la amenaza cese, el locutor requiere llegar al mundo tangible, a la vida cotidiana, siendo este el antídoto de la amenaza. En este nivel son varios los elementos que pueden hacerse explícitos en el relato acerca de las causas y razones que producen el miedo. Lo conocido versus lo desconocido, es vivido por el locutor principal.

Para el caso de este relato y en este nivel de análisis observamos que los actantes (locutores) del relato son múltiples:

Tenemos al personaje (actante) locutor principal, la niña que nos cuenta su experiencia de miedo y los orígenes de la misma, la figura del Oponente (actante), o personaje omnisciente, ese que está y no está, es invisible, pero se siente su presencia. En términos del relato, el carácter omnisciente del personaje, es lo que le da la fuerza narrativa, es nombrado, pero no se ve. Se siente, pero no se puede señalar. Su

presencia puede ser real o imaginaria. La persona, la presencia, aquello que se siente es claramente el oponente que pone en peligro al personaje principal y que produce la amenaza de producir daño en el personaje principal. Los ayudantes presentes en el relato (la familia) son aquellos a quienes se apela para pedir ayuda y auxilio. Su presencia disuelve la amenaza producida por el oponente.

El cuarto y último personaje del relato, es sin lugar a dudas, el interlocutor a quien se dirige la narradora al inicio del relato *"como ustedes ya saben…"* Es decir que este personaje, en plural, no es otro que el Auditorio con quien se comparte el relato. La presencia de este quinto personaje permite evidenciar que la historia narrada, es para ser pública, requiere y debe un auditorio para que la comparta. Es en realidad el principal interlocutor de la narradora. No son ni los ayudantes, ni el oponente, el principal interlocutor de la narradora es el auditorio quien podrá ser testigo de la situación de amenaza, pero también de los recursos que la autora del relato utilizó para poder neutralizar la amenaza.

Las permanencias de las características del oponente a lo largo del relato reflejan la comprensión por parte del Locutor de la coexistencia de entidades pertenecientes a realidades distintas que se encuentran. Lo desconocido aparece frente a la realidad. Lo uno y lo otro se encuentra, se yuxtaponen, pero no se mezclan. Lo intangible no es mágico, sencillamente, pertenece a otro mundo, un mundo paralelo.

Este análisis nos permite abordar finalmente el contenido cultural de la yuxtaposición de estos dos mundos. Como lo evidenciamos en la primera parte del análisis la entidad maligna, La persona, lo desconocido, sólo es posible comprenderlo en el marco de un sincretismo entre creencias religiosas y prácticas culturales asociadas.

Lo anterior referido se produce a través de un taller teórico del análisis del relato, desarrollado durante el proceso de Investigación Formativa en el proceso de

Homologación de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Francisco José de Caldas a partir del seminario de Investigación II.

Tabla 16

Soledad

Referencia	Nombre	Relato
B	**Wilder (10 años)**	*"Yo, yo cuando me dejan solo y apagan la luz que me dejan encerrado en la habitación y me dejan solo en la habitación… Eso me da mucho miedo porque siento que alguien viene y me va a agarrar"*

Nota. Relato B

El relato referido con anterioridad proporciona dos actantes, el primero consiste en la figura del *yo* como representación propia del ser, la segunda figura correspondiente al otro en mundo paralelo, un ser intangible denominado "*alguien viene y me va a agarrar"* ese personaje que al ser intangible no se ve pero su presencia es real para ella en la medida que lo siente, el niño deja en evidencia en su relato un espacio determinado para los sucesos cuando afirma "*me dejan solo en la habitación"* evidenciando con ello un lugar regular para él, donde la situación se moviliza a través de las emociones "*Eso me da mucho miedo"* asegurando lo que le produce el estar en un momento como ese. También se observa en este la influencia que tiene para el niño la presencia de otras personas en la casa, el estar solo y agregando a ello un factor de temor como lo es "*apagan la luz"* identificando la presencia de la oscuridad como causa influyente del entorno en el que se encuentra, de este modo el aspecto cultural se enmarca dejando en evidencia en las creencias en lo que es tangible y en lo que no, lo material y lo inmaterial movilizado por la convicción de entornos donde la oscuridad es sinónimo de peligro, de acecho o de una influencia negativa, hallando una similitud entre el mundo cotidiano y el mundo imaginario que en gran medida según el relato resulta tener el mismo valor para el locutor. En este relato se representa el sincretismo cultural y las bases de las

tradiciones en cuanto a la afirmación de la presencia o existencia de eso que no se ve pero se siente, como de una manera legitimada las tradiciones entre las generaciones cobran vida y adquieren total validez dentro de los contextos donde se desarrollan.

Tabla 17

El temor

Referencia	Nombre	Relato
C	**Luisa (8 años)**	*"me da miedo salir a la calle sola .... me da miedo salir al parque sola .... me da miedo andar sola (risas) .... me da miedo salir a quedarme en la casa sola sin nadie en la casa me da miedo que me salga un bicho por debajo de la cama, ya*".

Nota. Relato C

En este relato la locutora describe en primera persona "*me"* el estado temporal que vive en diversos escenarios, dejando enmarcada la situación de miedo que estos lugares le generan, desde allí de manera repetitiva expresa la palabra *"salir"* la cual se enmarca en situaciones de peligro o riesgo. Este relato tiene marcado un inicio *"me da miedo..."* y un cierre con el *"ya"* donde advierte al interlocutor que ya ha terminado de contar la situación específica. En este relato se encuentran tres niveles de actantes el primer corresponde a la narradora cuando se refiere a ella en primera persona, el segundo actante es el interlocutor con el cual interactúa en el momento en el que indica que ha terminado de contar su narrativa y el tercer actante se hace presente bajo la expresión de *"me da miedo que me salga un bicho"* el cual co es un personaje real, que evoca sentimiento de miedo con su presencia y tiene una conexión con el elemento de la cama *"me da miedo que me salga un bicho por debajo de la cama"* en apariencia inculcando mayor carga de temor por ser proveniente de ese lugar específico.

Tabla 18

Miedo a la soledad

Referencia	Nombre	Relato
D	**Ana (8 años)**	*"me da miedo andar sola"*

Nota. Relato D

En el relato se evidencia una narrativa en primera persona, usando como auxiliar para esta exclamación el pretérito imperfecto *"andar"* el cual enuncia la acción de caminar o recorrer un lugar sola, lo que efectúa de manera enmarcada la emoción del miedo particular en este tipo de situaciones, el relator previene de una circunstancia que evoca temor *"me da miedo andar sola"* por consiguiente se reconocen un actante que es relativo al locutor y un segundo actante relativo a la soledad como un elemento superficial que para ella es existente y válido pues se acompaña del término "miedo" que pone en escena a este como algo enmarcado que genera peligro o un riesgo latente. Se evidencia una semántica negativa dando a conocer claramente la intención comunicativa del miedo.

Tabla 19

Sintiendo el miedo

Referencia	Nombre	Relato
E	**Andrés (12 años)**	*"a mi me dio miedo porque sentí que me tocaban en la oscuridad"*

Nota. Relato E

Conforme al anterior relato, la oscuridad es un factor común de los miedos de niños y niñas, ya que se interpreta como un sinónimo de soledad, y al no poder ver nada, la sensación de aislamiento y de no estar seguro de dónde ni qué hay a su alrededor, incrementa el temor a que algo pueda pasar, y peor aún, el no saber cómo o por qué. Esta sensación de incertidumbre ligada a la de abandono, convergen en una percepción de perplejidad y miedo profundo. A diferencia de otros niños, en donde tratan de darle una explicación lógica a sucesos que, en otros contextos, no

serían nada normales, y que van ligados a las creencias religiosas, que dicho sea de paso; por muchas comunidades y varias tradiciones heredadas, son considerados como verdaderos milagros. Un claro ejemplo de esto, es el siguiente relato:

Tabla 20

El misterio

Referencia	Nombre	Relato
F	**Juan (9 años):**	*"Porque está siempre yo veo algo que… me da miedo que yo tengo una cobija de Dios, el niño se mueve la mano así… que intenta salir creó… y la mamá de Dios creo que el pie está saliendo"*

Nota. Relato F

Es decir, Juan a pesar que su herencia religiosa católica, teme a esas figuras que la representa, aun cuando ha convivido con ellas, pero tal vez ese ese misticismo que las envuelve lo que suscita miedo en él, y de una u otra manera, es su mente la que le juega una mala pasada y le da vida a esos símbolos, generando una sensación de estupor y contrariedad.

Ahora bien, hay niños y niñas que son capaces de darle un sincretismo a sus vivencias, pues tienden a amalgamar dos eventos distintos de tal forma que, al ocurrir simultáneamente, uno resulta siendo causa del otro, y donde elimina la frontera que separa lo real de lo mágico, lo que le da cierto tono de inocencia a su relato y que hace que lo inimaginable, aterrice en un plano real, dando veracidad a su narración, que no por el hecho de que se muestre como algo verdadero, lo es, si no que esto depende de la forma como se exprese, tal cual lo afirmaba Gabriel García Márquez, refiriéndose a su realismo mágico empleado en su libro "Cien años de soledad". Una muestra de lo anterior, se recoge en este relato.

Tabla 21

La protección

Referencia	Nombre	Relato
G	**Violeta (11 años):**	*"Yo puse esto… es que pues yo le tengo miedo a la oscuridad, entonces mi casa cuando me voy a dormir ehh yo lo que hago ehh cuando apago la luz no es que me de mucho miedo sino es que yo siento que me empiezan a mirar o que hay alguien atrás mío… es por eso que salgo corriendo //pues básicamente está en la casa menos en mi cuarto porque si en las habitaciones// sí porque yo llego alla y pues como mi lugar seguro porque allá están todos mis juguetes, ahí están mis gatos y pues si pues entonces yo puedo llegar corriendo y ponerme la cobija encima como si fuera ahh como si fuera un escudo protector"*

Nota. Relato G

Violeta une dos sucesos que navegan entre lo irreal y lo real, y los agrupa en una sola vivencia, separando lo verdadero de lo fantástico, y en donde tiene su *"escudo protector"*, que no es otra cosa que una simple cobija, pero que ella lo eleva al plano imaginario y mágico, convirtiéndolo en una pieza de defensa contra sus miedos reales, y sus espectros fabulosos.

Por otro lado, al expresar que la presencia (espíritu) se encuentra en todos lados, menos en su cuarto, le da cualidades humanas, lo que como figura literaria se conoce como prosopopeya, a la vez que su cuarto se convierte en su fortín seguro; una vez, rompiendo el límite entre lo terrenal y lo espectral.

Por otra parte, hay relatos en donde los sentimientos de tristeza y miedo hacia la muerte, se hacen universales; a pesar que en muchos contextos culturales se les conceda otro sentido y justificaciones subjetivas. De hecho, en el relato de Andrés, se denota un profundo temor a pasar por cierto lugar, debido a qué allí hubo un asesinato, indiferente si era conocido o no, lo que nos lleva a pensar que, si bien la sensación hacia la muerte es generalmente triste, en este caso en particular, es debido

a que pueda ocurrir alguna aparición fantasmagórica, y que sus pensamientos más tenebrosos se puedan volver realidad; al que mucha gente, sobretodo adulta, no le daría mayor importancia, pues es algo que carece de interés al ser casi que el pan diario en nuestro país. En el relato de violeta se demuestra como los actantes ejercen un papel específico detallando cada acción de los mismos, este relato tiene una solución ante la situación cuando se utiliza la cobija como un protector de, de este modo el relato mantiene un orden y una secuencia que clarifica la participación del primer actante quien es la narradora y un segundo actante que es interpelado por la *"oscuridad"* cobrando así participación en medio de la narración.

Tabla 22

La muerte

Referencia	Nombre	Relato
H	**Andrés (12 años)**	*"me da miedo pasar por un hotel porque me dijeron que mataron a una persona"*

Nota. Relato H

A partir del relato anterior se considera al locutor como el protagonista principal del mismo, adquiriendo la primera figura actancial, en este orden involucra a la otredad desde el pronombre personal "*me dijeron"* dando así correspondencia a la tercera persona del plural pretérito desde el verbo decir, lo que alude a la comprensión de una narración de otros actores que refieren *que "mataron a una persona",*

Es así como la instauración lingüística a través de experiencias o invenciones que el otro produce, las cuales pueden entrar en la realidad de quien las escucha y reproduce en su discurso a la vez, haciéndolas parte de su vida de tal modo que el locutor alude bajo la expresión "*me da miedo pasar por un hotel"* encontrando allí la terrorífica escena imaginaria al transcurrir por ese sitio particular.

Continuando con el tema de la muerte, visto desde la cotidianidad para unos, y desde la subjetividad de otros (niños y niñas), el trascender de este mundo a otro plano, es una simple etapa más de la vida, pues en algunas culturas, este suceso no implica ni dolor ni tristeza; aunque siempre la presencia no física de un ser querido sea motivo de melancolía, nunca dejan de ser parte ni de la familia ni de la comunidad, pues tan solo es una transición a otro nivel, que es celebrado por sus allegados como un triunfo y no un fracaso frente a la vida. A diferencia de los niños y niñas, que lo interpretan de manera subjetiva, desde su imaginario y desde su perspectiva de la vida y la muerte, donde esta última es vista más como un sentimiento de temor y rechazo, ya que culturalmente es sinónimo de dolor, tristeza y miedo; y en donde en esos momentos se debe acudir al sosiego y la fortaleza. Todo lo anterior, puede reafirmarse en los siguientes tres relatos:

Tabla 23

La expetativa

Referencia	Nombre	Relato
I	**Elizabeth (11 años)**	*" Obviamente uno si ee si o si se tiene que morir entonces para qué temerle a la muerte?"*
J	**Sofía (10 años)**	*"Yo también le tengo miedo a la muerte ... Porque yo digo... ¿Qué me puede pasar? No voy a existir... Grito... Me pongo nerviosa"*
K	**Manuel (4 años)**	*"La lo la muerte lo lo caza, lo muerde o lo muerde en la mano o en el corazón"*

Nota. Relatos I, J y K

5.1.3 LUGARES DEL MIEDO

Continuando con esta categoría del análisis taxonómico se hace alusión específicamente a los espacios físicos dentro de los cuales han ocurrido ciertos sucesos o experiencias que generan miedo, las cuales han significado para los relatores rememorar a través del discurso, el cual se dio a partir de un ejercicio cartográfico.

Figura 5

Lugares de miedo

Nota. Gráfica lugares de miedo

Tabla 24

Las escaleras

Referencia	Nombre	Relato
A	**John (12 años)**	*"esta es mi casa, este la puerta, este mi cuarto, está es la ventana de mi cuarto, este es el baño, esta es la cocina y estás las escaleras y me da miedo las escaleras porque cuando se pone de noche yo a veces quiero subir pa'l cuarto de mi mamá y no puedo subir porque está muy oscura y me da miedo"*
B	**Yilder (11 años)**	*"las escaleras porque la otra vez yo escuché bulla ahí, acá porque se pasa oscuro y arriba porque escucho ruido en el baño"*

Nota. Relatos A y B

En los anteriores relatos se describe físicamente algunos espacios donde los niños viven, referenciando lo que mayor miedo les causa, en los dos anteriores se converge bajo la idea de miedo producido por "*las escaleras",* aludiendo en primera medida como un sitio oscuro en la noche, en este sentido el locutor del relato A el principal actante refiere que desea trasladarse al cuarto de su mamá sin embargo, se siente impedido por encontrarse como un lugar oscuro.

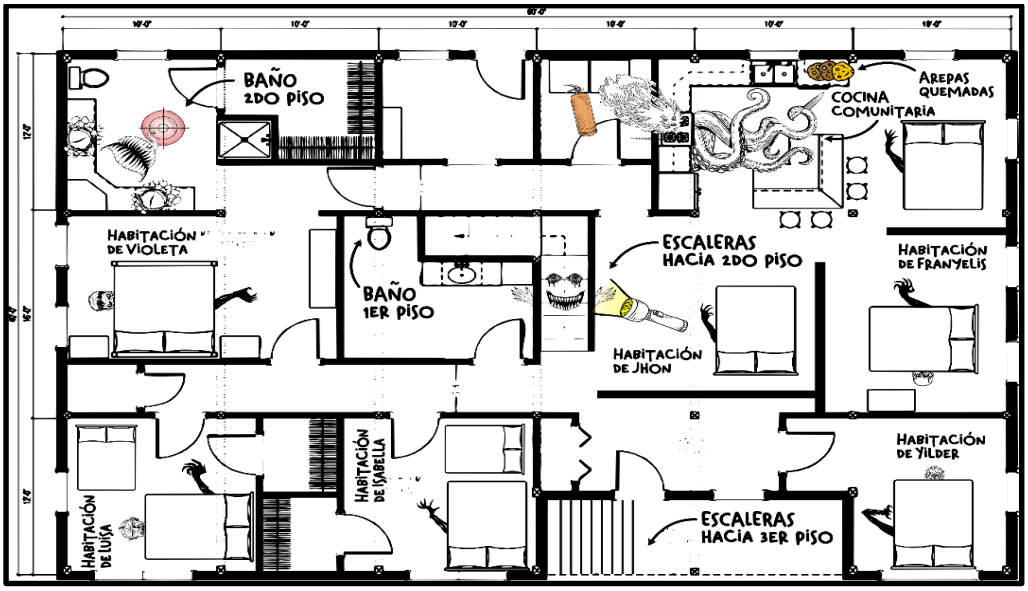
El segundo relato presenta como principal figura actancial dentro de la afirmación "*yo escuché bulla ahí"* primera persona del singular (yo) del pretérito perfecto simple del indicativo del verbo escuchar, aludiendo así a una acción que correlaciona con el recuerdo de ruido en ese espacio específico.

Es así como las dos referencias coinciden en el punto de la oscuridad, ingresando al mundo desconocido basados en la dicotomía entre la realidad vs ficción, conforme a ello la oscuridad de la noche referencia uno de los miedos más antiguos de la humanidad desde el conocimiento de prácticas ancestrales en diversas culturas sugiere la existencia de otro mundo invisible habitado por fantasmas y monstruos (Rossi, 2008).

Siguiendo con este razonamiento la oscuridad en lugares específicos de la casa se visualiza como un objeto de miedo para los locutores encontrando así un sentido argumentativo que implica que al pasar por esas zonas produzca miedo.

Figura 6

Plano viviendas



Nota. Plano lugares de miedo referenciados en los relatos de los participantes.

Tabla 25

Cocinando el miedo

Referencias	Nombre	Relato
C	**Franyelis (9 años)**	*"eh lo que me da miedo de la casa es la cocina porque cuando está todo solo de noche y quiero bajar a cocinar este me da miedo porque está oscuro".*
D	**Violeta (11 años)**	*"Eh yo creo que lo que pasa es que cuando tu entras a la cocina ves que todo está quieto pero cuando te volteas o algo así o dejas de mirar o algo así como que las cosas se empiezan a mover y los cuchillos se caen al piso y me da miedo que alguna vez si pasa eso que el cuchillo se me entierre en alguna parte o algo así".*
E	**Franyelis (9 años)**	*"Cuando estoy en la cocina que se caen algunos corotos"*

Nota. Relatos C, D y E

A partir de los tres relatos referidos anteriormente se encuentra una zona en común, determinada como *la cocina* vista ante los locutores como un espacio donde se producen ciertas amenazas para su integridad física y emocional, en el caso del primer relato "*quiero bajar a cocinar este me da miedo porque está oscuro"* hace alusión a la oscuridad como un fenómeno por el cual se produce miedo, en un espacio específico dentro de la geografía del hogar, a través del tiempo la oscuridad ha sido una representación de un mundo desconocido, el ingreso a lo intangible al no determinar que esta frente al otro.

Figura 7

La habitación

Nota. Maqueta taller 3 Lugares de miedo en casa

Continuando con el segundo relato se presentan una serie de acontecimientos del narrador, en el cual se sitúa en la zona de la cocina proporcionando la animación de elementos propios del espacio situación que afirma al referirse *"sí como que las cosas se empiezan a mover y los cuchillos se caen al piso"* es así como la autora del relato contextualiza desde el discurso una escena donde se ve amenazada y a su vez vulnerable, esto se debe a entender que estos dos conceptos no se toman de forma independiente sino que se complementan el uno al

otro, es decir si existe una amenaza, el sujeto se encuentra en un estado de vulnerabilidad, en este caso particular la amenaza circunda entre el mundo material e inmaterial. Retomando el relato la interlocutora "*el cuchillo se me entierre en alguna parte o algo así"* hace uso de la prosopopeya al otorgar características y acciones a ese objeto "*el cuchillo",* así mismo lo relaciona como el riesgo producida por elemento interno dentro del cual se encuentra indefensa la narradora, pues no cuenta con los medios para contener la amenaza frente al elemento (Feíto, 2007).

Figura 8

La cocina

Nota. Maqueta taller 3 Lugares de miedo en casa

Tabla 26

Mundos paralelos

Referencia	Nombre	Relato
F	**Franyelis (9 años):**	"*Porque cuando yo voy pa la cocina con mi mamá a mi me da mucho miedo, cuando yo estoy en la cocina y yo estoy cocinando, cuando yo voy al baño y vengo que se vaya que se está prendiendo algo me da miedo cuando se caiga algún vaso una una pandita y cuando … cuando … cuando estamos en la cocina así que estamos haciendo arepas o cosas así… que cuando … cuando estamos en el*

		celular , que cuando nosotros vayamos pa´ la cocina las arepas están quemadas y se esté prendiendo todo".
G	**Franyelis (9 años):**	*"la luz está apagada y me da miedo porque mi mamá me dice que anda prendiendo porque me da miedo porque está muy oscuro".*

Nota. Relato F y G

Lo anterior presenta diversos actantes en el relato F por supuesto el narrador con la figura del *yo* repetitiva en varias oportunidades, en la accionabilidad relaciona una serie de hechos en el lugar específico de su casa "*la cocina",* al referirse "v*ayamos pa´ la cocina las arepas están quemadas y se esté prendiendo todo"* proyecta una amenaza en términos de riesgo externo pues es visto como las contingencias que pueden ocurrir trascender aludiendo que *"se esté prendiendo todo"* (Feíto, 2007). En el relato se evidencia la presencia de un tiempo que es alargado por la narradora al referirse a "*y cuando… cuando… cuando"* esto refleja el tiempo y difiere tiene mayor durabilidad.

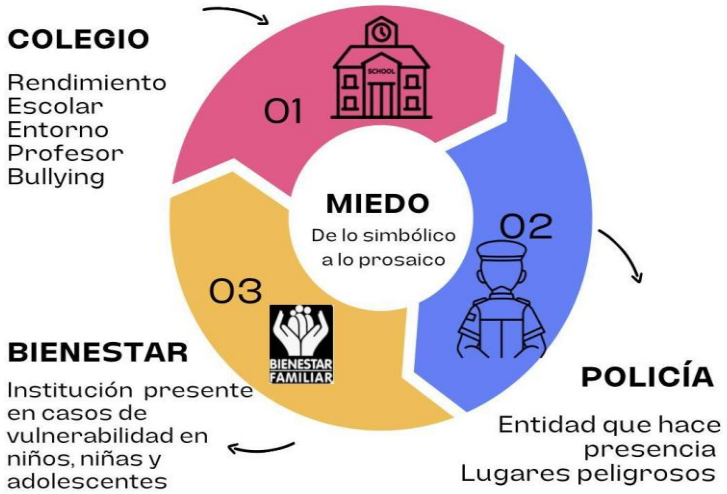
En el relato G se encuentran dos actantes determinantes la primera figura del *"me da miedo"* como primera persona en carácter dativo designado por el hablante, en estos términos se encuentra la segunda figura actancial involucrada dentro del relato "*porque mi mamá me dice"* por este mismo orden la forma accionar "*que anda prendiendo",* ejecutando una acción frente al miedo que procede al aludir "*porque está muy oscuro,* en ese orden se procede a dar una explicación congruente del narrador a emitir una movimiento a fin de subsanar la oscuridad.

5.1.4 *LO INSTITUCIONAL*

Dentro de esta categoría se refiere a los organismos e instituciones capaces de producir miedo en los niños y niñas a través de experiencias que relataron durante la presente investigación.

Figura 9

Lo institucional



Nota. Gráfica de lo institucional

Tabla 27

El contexto

Referencia	Nombre	Relato
A	**María (9 años):**	"*me da miedo ir a la escuela sola*" (dibuja su escuela en Venezuela) poner dibujo escuela
B	**Gabriel (10 años):**	"*Me da miedo el colegio porque creo que el profesor me regaña mucho*"
C	**Luisa (8 años):**	"*a mi me da miedo si me hacen bullying en el colegio*"
D	**Franyelis (9 años):**	"*tengo miedo que me hagan bulling en el colegio externado nacional camilo torres porque me pegan mucho*"

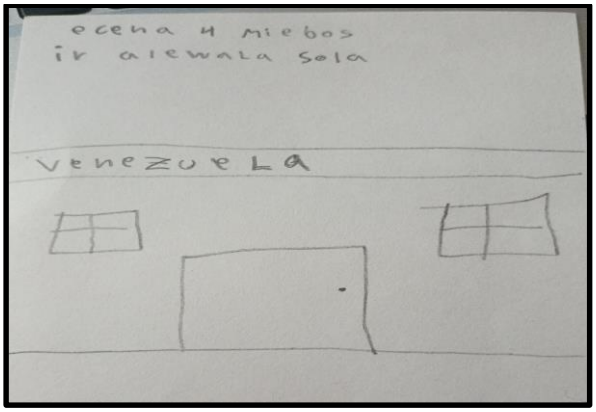
E	**Luna (7 años):**	*"A mi me da temor que cuando la profesora me dice que voy a perder todas las materias"*
F	**Nicole (11 años):**	*"Ajá profe esteee, ehh yo tengo tiempo libre todos los días, primero vengo pa´ acá, y a veces saco mi bicicleta, juego, juego con ella con la bici, salimos al frente, jugamos con otros niños y ya…en una calle nada más, una calle así como que la llamen calle de la muerte, porqueeee, porque esa calle es muy peligrosa yyy…porque se llama el callejón de la muerte, porque pasan un poco de cosas, porque pasan un poco de policías y los policías se meten pa´ las casas, sí, se meten pa´ la casa, se meten pa´ las otras habitaciones. Un día profe, se metió el bienestar"*

Nota. Relatos A, B, C, D, F y G

Es así como los relatos A, B y C convergen bajo la idea de la misma institución *colegio* o *escuela,* presentando allí algunas situaciones que generan miedos, en el A particularmente relaciona la idea del desplazamiento desde un lugar a otro refiriendo "*ir a la escuela"* incluye la variante "*sola"* aludiendo así un sin número de conjeturas para interlocutor frente a las circunstancias que se pueden dar en el tránsito de su casa a su escuela sola. Por otra parte los relatos C y D se relacionan desde el "*bullying"* en el C hay un miedo ante este hecho, sin embargo en el D hay un tipo de denuncia al referir "*porque me pegan mucho"*

Figura 10

Mi escuela en venezuela



Nota. *Lo institucional,* dibujo escuela en Venezuela taller 5 Cartografía y creación de historia.

El entorno escuela definido como un escenario donde ocurren diversas situaciones que generan miedo desde el plano real, pues evoca aspectos en medio de relaciones interpersonales que trascienden al estar situados en ese espacio específico, de otro lado se encuentra lo institucional enmarcado dentro de la figura de la policía la cual es reconocida por el relator "*pasan un poco de policías y los policías se meten pa´ las casas, sí, se meten pa´ la casa, se meten pa´ las otras habitaciones"* como una fuerza que se hace presente ante conflictos o escenarios de vulneración dando así mayor consistencia a sus narrativa pues especifica un momento de su accionar frente a una cotidianidad vivida por las calles donde generalmente ellos juegan o intercambian con pares. Una tercera entidad presente desde lo institucional es el bienestar "*un día profe, se metió el bienestar"* donde se evidencia la intencionalidad del locutor por contar específicamente ese suceso y relacionarlo con una situación que genera miedo vinculándolo también con la presencia de esas entidades en esos entornos no tan comunes. De esta manera cobran valor dentro del contexto el reconocimiento de estas instituciones por parte de los niños como sinónimo de advertencia viéndolas habituales en el desarrollo social de su comunidad como un ente que aporta de alguna manera a la conservación del espacio en específico.

5.2 HALLAZGOS

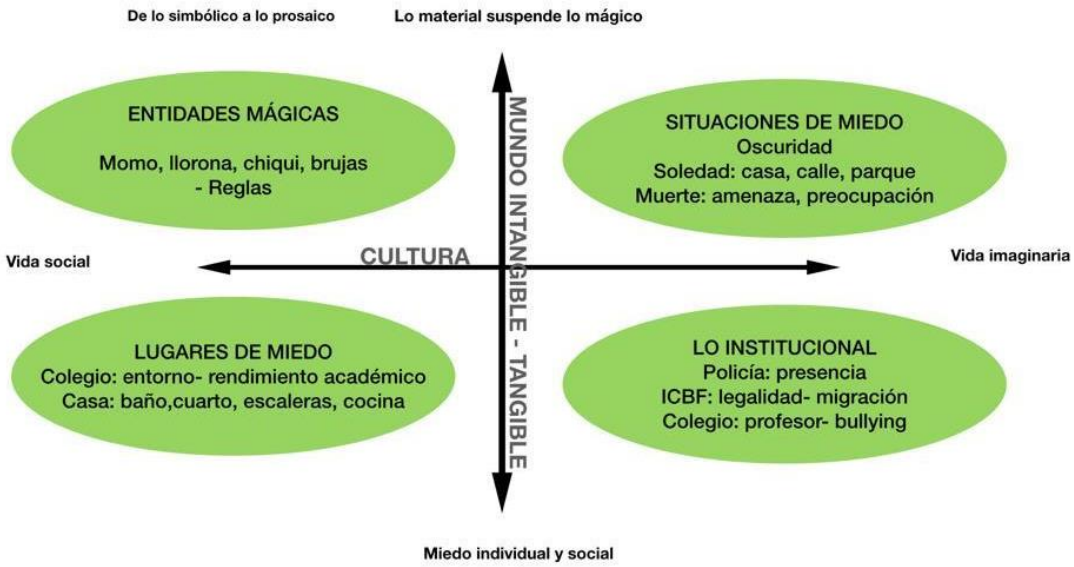
A través del recorrido realizado por esta investigación y sus fases se logró encontrar la taxonomía del miedo, basadas en características comunes encontradas en los relatos de los sujetos de investigación.

5.2.1 TAXONOMÍA

A continuación, se referencia la siguiente gráfica donde se relaciona la taxonomía sobre el miedo con las categorías anteriormente descritas.

Figura 11

Taxonomía del miedo



Nota. Categorías taxonómicas identificadas a partir de la investigación.

CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo de campo que se desarrolló con los niños y niñas del Castillo de las Artes, se logró establecer que los saberes referentes a las figuras adversativas frente al miedo expresadas por las niñas y los niños en sus relatos según el tipo de tránsito, obedecen al contexto donde han vivido la mayor parte de su vida y es así como llevan consigo las experiencias de su lugar de origen lo cual no permite desligarse de él; evocando recuerdos significativos que les posibilita la interacción social, ya sea con niños de otra nacionalidad o con niños de su país provenientes de otros territorios, estos saberes también parten del plano de la imaginación de la infancia pues en algunas ocasiones ellos mismos reconocen, sea por experiencia propia o por el entorno en el que se encuentran, que algunos de estos miedos no son reales, sin embargo culturalmente se han aceptado.

De este modo la condición transitoria en la que se encuentran dichas infancias ha permitido que la percepción que se tiene del miedo se vea modificada, ya que al interactuar con semejantes y con sus experiencias contribuyen a desarrollar un consenso en los diversos grupos sociales en los que convergen, en este sentido el acto comunicativo entre ellos ha permitido identificar características, atribuciones y comportamientos de diversas figuras adversativas, las cuales no son comprendidas, ni por la infancia, ni de manera de cultural.

Partiendo de lo anterior se pudo establecer una clasificación de los miedos de los sujetos de investigación desde sus relatos, lo cual proporcionó una serie de categorías taxonómicas permitiendo comprender la diversidad y multiculturalidad de las infancias participantes, a su vez reconocer cuáles son sus miedos el porqué de ellos y como los configuran de forma dialéctica, donde el sujeto a su vez construye y es construido desde la cultura.

Es así como el lenguaje se cataloga como el principal rasgo de la identidad colectiva al mantener vivas las tradiciones culturales del lugar de procedencia,

pues está ligado con un territorio específico relacionado a una misma nacionalidad, aunque algunos se sienten extranjeros entre ellos por los dialectos que utilizan y las formas de enunciar el mundo. Es importante determinar que, aunque se tenga una nacionalidad extranjera muchos de estos infantes migraron a muy corta edad apropiando así el lenguaje del país al que llegan.

Por su parte la intersubjetividad tiene gran relevancia dentro de este aspecto, debido a que cuando conozco lo que el otro representa, me identifico con él y empezamos a emerger los dos; es así como la nacionalidad es otra característica definida como parte esencial del reconocimiento del otro y como base para la construcción de nuevas identidades en sus actuales lugares de residencia.

De esta manera otra facción encontrada es la migración, ya que se convierte en una posibilidad para ampliar la visión del mundo, abriendo con ello un intercambio continuo de saberes en el cual los sujetos enriquecen su cultura a partir de los relatos, manteniendo viva las tradiciones desde lo lingüístico y sus prácticas sociales cotidianas.

Según lo mencionado anteriormente es preciso explicar que cada comunidad crea sus propios monstruos a partir de sus características culturales, de acuerdo a los relatos recolectados tanto de las familias como de los niños, se encontró que algunos miedos son transmitidos de generación en generación desde la niñez de padres o cuidadores hasta permear la infancia de sus propios hijos, por lo cual a partir de este cambio intergeneracional los niños toman lo que dicen sus principales figuras de autoridad haciendo preguntas y buscando respuestas de donde provienen estos miedos ya que la lógica y la racionalidad según las familias es el antídoto para enfrentar estos espectros imaginarios.

De acuerdo a lo anterior está investigación permitió a las maestrantes abordar el miedo desde una perspectiva culturalista, en donde las infancias en tránsito

(migrantes) proporcionaron elementos de profundización encontrando una taxonomía de los miedos de los niños y niñas, su relación con la cultura, a su vez la contribución académica a la mirada y los procesos de infancia que se llevan a cabo en el territorio del Santa Fe este contexto no es sinónimo de miedo para las culturas que se están gestando ahí, suele verse como un espacio donde se reproducen infancias dentro de la vida normalizada, pues allí también se viven experiencias de tranquilidad y seguridad, un lugar a resaltar es el Castillo de las Artes el cual se ha resignificado a través del impulso comunitario y entidades gubernamentales, acogiendo la comunidad que circunda alrededor del mismo, contando así con la presencia de una población flotante que impidió desarrollar un proceso continuo en las intervenciones pedagógicas para la recolección de relatos de este investigación, pese a ello es importante resaltar que esta experiencia fue enriquecedora para las investigadoras ya que el trabajo etnográfico posibilitó tener interacciones con la comunidad que permitieron la comprensión del objetivo propuesto.

Es así que este trabajo de grado abre una perspectiva para su continuidad direccionando a la línea investigativa de Lenguajes y Narrativas Infantiles, a comprender el miedo infantil como posibilidad de reconocer territorios y costumbres desdibujadas o alejadas dentro del marco nacional y la indagación de las culturas propias que emergen de la migración interna o externa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, V., Kuehler, M. (2021). Los inquilinatos en Bogotá: desde la problemática socioespacial hasta una propuesta arquitectónica habitacional. Revista Dearq. 31 (1). 60-73. https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/IKUVM?_s=Kh%2BWC1mNzWK9PNbLq6MsP9akLrU%3D

Aristóteles, (Ed). (1988). *Aristóteles política*. Introducción, traducción y notas de Manuela García Valdez. Madrid España. Editorial Gredos S.A

Battista, B. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Primera edición. España. Editorial GRAO.

Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Editorial Paidós.

Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad vivir con extranjeros*. Barcelona. Editorial Arcadia.

Benedetti, G., Gazzolo B., Volonté A., Duval V., González P. (2014) *Cartografías Locales de mi Barrio, mi comunidad: Barrio Stella Maris, Bahía Blanca. Argentina. Aportes de un proyecto de extensión Universitaria*. Revista del Departamento de Geografía. Cardinalis 3 (2) , 137-152. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/9845

Bourdieu, P. (2007). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Boscoboinik, A. (2016). *Por qué estudiar los miedos en la antropología*. Revista D, antropología social. 16 (2), 119-136. https://core.ac.uk/download/pdf/83007822.pdf

Bravo, A. (2021). Mestizaje, creolización, sincretismo e hibridación cultural, a través de los mercados populares en América. *Revista de Ciencias Sociales 25* (2), 322-337.https://www.redalyc.org/journal/280/28066593023/html/

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Argentina. Siglo XXI Editores. Sociología de la Educación.

Browne, A. (2006). *Ramon preocupon*. Fondo de cultura económica México, España, 1er edición. Editorial.

Cabrejo, E. (2007). Conferencia "Lenguaje y Saberes Infantiles" Bogotá Colombia. Cátedra Unesco. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díaz, I. (2019). *Las emociones de ira, alegría, miedo y tristeza en niños de 4 a 5 años del I.E.D. San Cayetano de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas https://repository.udistrital.edu.co/discover?scope=%2F&query=Las+emociones+de+ira%2C+alegr%C3%ADa%2C+miedo+y+tristeza+en+ni%C3%B1os+de+4+a+5+a%C3%B1os+del+I.E.D.+San+Cayetano+de+Bogot%C3%A1&submit=

Díaz de Rada, A. (2011) *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid España, Editorial UNED.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística traducción de Pedro Tena*. Madrid España, Cambridge University. Yeltes soluciones gráficas S.L.

East, J. (2022). *Tengo miedo a la oscuridad*. Colombia, Norma Editorial.

Feito, L. (2007). *Vulnerabilidad*. Revista Anales Sis San Navarra. Universidad Rey Juan Carlos. 30 (3) s.p.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600002

Fernández G. y Pedrosa J. (2008). *Antropologías del miedo, Vampiros, sacamantecas, locos, enterrados vivos y otras pesadillas de la razón*. España. Calambur Editorial.

Forero, C, Giraldo, A, Valencia, A, Hurtado, M, Montoya, B, (2007) .Para sobrevivir en la calle hay que tener miedo. Revista Investigación y Educación en Enfermería. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. 25 (2) 28-35. https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2499133

Garzón, J y Gutiérrez, D. (2022). *La Monstruociudad : relatos y narrativas de los niños y las niñas sobre sus miedos*..(Tesis de Especialización). Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas https://repository.udistrital.edu.co/discover .

Geertz, C. (1973). *"La interpretación de las culturas"*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Hernández, D. (2004). "*La Vulnerabilidad Cultural de la Niñez: Infancia y Mundo"*.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Lavob, W. (1988). *La Transformación de la Experiencia en Sintaxis Narrativa*. Cali Colombia. Traducción. Centro de Idiomas. Universidad del Valle.

Le Breton D. (1998). *Las pasiones ordinarias, antropología de las emociones*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones nueva visión.

Mape, F., Avendaño, J. (2017). Topofobias e imaginarios del miedo sobre el espacio urbano de la localidad de Fontibón. *Revista Perspectiva Geográfica*. *22* (1),49-68. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/6115/5128

Morales, Y., Velasquez. (2022). *Geografía del miedo en el espacio público en adolescentes de los distritos de Lima en el caso de Miraflores y San Juan de Lurigancho*.(tesis de maestría). Repositorio Universidad César Vallejo.

Pelaez, L. (2019). *La expresión del miedo a través de la expresión artíst*ica. (Tesis Educación Infantil). Universidad de Valladolid .https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/35914/TFG-G3523.pdf?sequence=1

Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. México: Editorial Grao.

Reyes, P., Reidl, L. (2010) *Diferencias en el miedo reportado por niños y niñas de 9 a 12 años de edad*. Revista Suma Psicológica. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. 17 (2). 163-168. https://www.redalyc.org/pdf/1342/134218662005.pdf

Rojas, M., Barreat, Y. (2009). *Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as*. Revista Educere. Universidad de los Andes Mérida. 13 (45). 509-517.https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572025.pdf

Rossi, A. (2008) *Navegando en la oscuridad. El miedo en el discurso inicial sobre el Río de la Plata*. Revista Hipogrifo. Universidad de Buenos Aires. 6 (2). 677-687 https://www.revistahipogrifo.com/index.php/hipogrifo/article/view/469/pdf

Santamaría, F. (2019). *El relato como fuente de creación infantil: perspectivas de investigación* Bogotá Colombia. Cátedra Unesco. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F., Barreto M. (2007). *Lenguaje y Saberes Infantiles* Bogotá Colombia. Cátedra Unesco. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F., Barreto M. (2019). *Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil.* Bogotá Colombia. Revista Infancias Imágenes Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ANEXOS

ANEXO 1 CRONOGRAMA DE TRABAJO DE CAMPO

https://drive.google.com/file/d/1kuYQFzffpy6knXuffBhU-1y_WGCXwdNy/view?usp=drive_link

ANEXO 2 PROPUESTA PEDAGÓGICA CASTILLO

https://drive.google.com/file/d/1ya9Xh-1wkghcFaAXIwLhLwySOoeKFoaa/view?usp=drive_link

ANEXO 3 CONSENTIMIENTO INFORMADO CASTILLO

https://drive.google.com/file/d/1PzU0cviD2EX_xXfH3uNAb6_HFVxV7ovh/view?usp=drive_link

ANEXO 4 DIARIO DE CAMPO 1

https://drive.google.com/file/d/1ZspXc1l3I2noY1XJD0d_9f1c4KE-BzNU/view?usp=drive_link

ANEXO 5 DIARIO DE CAMPO 2

https://drive.google.com/file/d/1i7FTBazxwGnQDMnY_-BYBQXeFFql3XGY/view?usp=drive_link

ANEXO 6 DIARIO DE CAMPO 3

https://drive.google.com/file/d/147MrgocTL3cDtJd1bSysAb1gertehpmQ/view?usp=drive_link

ANEXO 7 DIARIO DE CAMPO 4

https://drive.google.com/file/d/1LzJHjayLQ1M0nGx11hOrQtYyw51BgU2M/view?usp=drive_link

ANEXO 8 DIARIO DE CAMPO 5

https://drive.google.com/file/d/1Ks8l-xU_hJkGyS83WJkCG1ywF_U2OIXH/view?usp=drive_link

ANEXO 9 DIARIO DE CAMPO 6

https://drive.google.com/file/d/1QaFoq0OdH75fagmb9MaD080nFndJkMBn/view?usp=drive_link

ANEXO 10 DIARIO DE CAMPO 6 FAMILIAS

https://drive.google.com/file/d/1rXzka_-Qj88KK8OCFPIHGU75LyO1MMng/view?usp=drive_link

ANEXO 10 DIARIO DE CAMPO 7

https://drive.google.com/file/d/1ygHQPftg9iwi9-VnRpzCcQUao40RgkXX/view?usp=drive_link