

Apareciendo Ante lo Público: Sistematización de una Experiencia Basada en la Promoción del Ejercicio de la Participación para la Convivencia Social con Estudiantes de Cuarto y Quinto Grado de Primaria.

Juan Daniel Villar Roncancio

Trabajo de Grado para Optar al Título de Trabajador Social

Directora

Lilian Alexandra García

Trabajadora Social, Especialista en Pedagogía y Didácticas Específicas, Especialista en Gestión Pública, Magister en TIC para la Educación.

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Trabajo Social

Bucaramanga

2023

### Tabla de contenido

Introducción .....	6
1. Objetivos .....	13
1.1. Objetivo General .....	13
1.2. Objetivos Específicos.....	14
2. Cuerpo del Trabajo .....	14
2.1. Marco Referencial.....	14
2.1.1. Antecedentes .....	14
2.1.2. Pedagogía activa .....	16
2.1.3. Participación activa.....	19
3. Metodología. ....	20
3.1. Cronograma y resultados esperados.....	24
4. Resultados .....	26
4.1. Recuperación del proceso vivido .....	26
4.1.1. Acercamiento: “un lejano país” .....	26
4.1.2. Momento diagnóstico: “¿por qué no lo hacemos más divertido?” .....	33
4.1.3. Momento de ejecución: desde los talleres a las artes.....	41
4.2. Reflexiones de fondo .....	45
4.2.1. La mirada del practicante.....	46
4.2.2. La mirada docente.....	53
4.2.2.1 Acercamiento lúdico. ....	55
4.2.2.2 Adversidades externas. ....	67
4.2.2.3 Expectativa.....	69
4.2.2.4 Redes de apoyo familiar-institucional. ....	75
4.2.2.5 Incidencia familiar. ....	77
4.2.2.6 Toma de protagonismo. ....	79
4.2.2.7 Sub agrupación.....	83
4.2.2.7 Competencia retroalimentadora. ....	90
4.2.2.7 Capitalización del acercamiento .....	92
4.2.3. La mirada del equipo de coordinación .....	94
4.2.3.1 Escasa integralidad.....	96

4.2.3.2 Dispersión participativa. ....	104
4.2.3.2 Impotencia participativa.....	107
4.2.3.3 Naturalización. ....	108
4.2.3.4 Pérdida de expectativas del rol parental.....	113
4.2.3.5 Conducción de emociones. ....	114
4.2.3.6 Capitalización del acercamiento. ....	116
4.2.3.7 Toma de protagonismo. ....	119
4.2.4. La mirada infantil.....	124
4.2.4.1 Encuentro. ....	126
4.2.4.2 Confianza. ....	129
4.2.4.3 Facilitación del aprendizaje. ....	130
4.2.4.4 Acogida. ....	132
5. Conclusiones .....	134
5.1 Puntos de llegada .....	134
5.1.2 La agonía de la infancia .....	135
5.1.3 ¡Niñas, bajen las armas!.....	136
5.1.4 Docentes, es hora de abrimos .....	138
5.1.5 Incertidumbre .....	139
5.1.6 Estamentos y encontronazos: divididos en frentes, unidos en la guerra.....	143
5.1.7 El diablo está en los detalles .....	145
5.1.8 Apuntes para el futuro.....	146
Referencias Bibliográficas .....	148

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Plan de sistematización.	22
<b>Tabla 2.</b> La mirada docente.	52
<b>Tabla 3.</b> La mirada del equipo de coordinación.	93
<b>Tabla 4.</b> La mirada infantil.	122

**Lista de figuras**

<b>Figura 1.</b> Red de categorías identificadas en las entrevistas docentes.	51
<b>Figura 2.</b> Red de categorías identificadas en el equipo de coordinación escolar.	93
<b>Figura 3.</b> Red de categorías identificadas en la mirada infantil implicada en la experiencia.	121

## Resumen

**Título:** Apareciendo Ante lo Público: Sistematización de una Experiencia Basada en la Promoción del Ejercicio de la Participación para la Convivencia Social con Estudiantes de Cuarto y Quinto Grado de Primaria\*

**Autor:** Juan Daniel Villar Roncancio\*\*

**Palabras clave:** Participación, Convivencia, Escolares, Pedagogía activa, Educación.

### Descripción:

El presente trabajo es una sistematización de una experiencia educativa desarrollada entre 2022 y 2023 en una institución educativa de Bucaramanga, la cual tuvo como énfasis el diseño y ejecución de un proyecto mediante la pedagogía activa y el uso de la participación como medio pedagógico para promover la convivencia social en tres pilares identificados durante la fase diagnóstica, a saber, libre expresión, cooperación y relacionamiento social no dirigido, confianza y redes de apoyo. Fue aplicado en cuatro (4) grupos de primaria de cuarto y quinto grado, con aproximadamente 35 estudiantes por grupo.

La sistematización de experiencias definió como eje problemático a sistematizar las manifestaciones de la participación conseguidas a lo largo de esta experiencia, tomando como punto de partida 4 núcleos emblemáticos para desarrollar su análisis que fueron las miradas del practicante, los docentes, el equipo de coordinación y los estudiantes. Partió, entonces, de una metodología basada en el modelo de sistematización de Oscar Jara, con el enfoque reflexivo y constructor de la experiencia humana de Cendales y Torres, el uso de entrevistas conversacionales y registros como instrumentos y, por último, la utilización del software analítico Atlas.Ti.

Entre los principales resultados resaltan los fenómenos de *Acercamiento lúdico* y *Sub agrupación*, los cuales demuestran la efectiva influencia en la dinámica grupal de un método pedagógico que estimula el enfrentamiento y solución de problemas mediante el acercamiento entre los estudiantes. Los efectos internos en los capitales de confianza con sus respectivos productos en las relaciones interpersonales, relacionados al apoyo institucional y extrainstitucional, dieron lugar a las principales conclusiones sobre los estados de incertidumbre grupales que se consolidan con erráticos modelos pedagógicos y la importancia de la atención al detalle en la búsqueda de procesos que hagan de la experiencia escolar un hecho gratificante.

---

\*Trabajo de Grado

\*\*Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Trabajo Social. Directora: Lilian Alexandra García. Magister en TIC para la educación.

### Abstract

**Title: Appearing in the Public:** Systematization of an Experience Based on the Promotion of the Exercise of Participation for Social Coexistence with Fourth and Fifth Grade Primary Students\*

**Author:** Juan Daniel Villar Roncancio\*\*

**Keywords:** Participation, Coexistence, Schoolchildren, Active Pedagogy, Education.

### Description:

The present work is a systematization of an educational experience developed between 2022 and 2023 in an educational institution in Bucaramanga, which emphasized the design and execution of a project through active pedagogy and the use of participation as a pedagogical means to promote social coexistence in three pillars identified during the diagnostic phase, namely, free expression, cooperation and non-directed social relationships, trust and support networks. It was applied in four (4) fourth and fifth grade primary groups, with approximately 35 students per group.

The systematization of experiences defined as a problematic axis to systematize the manifestations of participation achieved throughout this experience, taking as a starting point 4 emblematic nuclei to develop its analysis, which were the views of the practitioner, the teachers, the coordination team and the students. It started, then, from a methodology based on Oscar Jara's systematization model, with the reflective and constructive approach to the human experience of Cendales and Torres, the use of conversational interviews and records as instruments and, finally, the use of software analytical Atlas.Ti.

Among the main results, the phenomena of Playful Approach and Subgrouping stand out, which demonstrate the effective influence on group dynamics of a pedagogical method that stimulates confrontation and problem solving through rapprochement between students. The internal effects on the capitals of trust with their respective products in interpersonal relationships, related to institutional and extra-institutional support, gave rise to the main conclusions about the states of group uncertainty that are consolidated with erratic pedagogical models and the importance of attention to the detail in the search for processes that make the school experience a rewarding event.

---

\*Degree work

\*\*Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Social work. Director: Lilian Alexandra García. Master in ICT for education.

## Introducción

El presente apartado ilustrará al lector algunas precisiones para su comprensión. En primer lugar, se brindarán algunas concepciones sobre la educación y la relación que tiene con la construcción del sentido común. Luego, se describirán las categorías principales del proyecto, estas son, la participación y la convivencia. Las susodichas distan en el trabajo presente del ámbito del gobierno escolar y los conceptos tradicionales de política, aunque no entran en abierta contradicción, pues consisten en las relaciones entre pares. Todo esto se asocia con una postura enfocada hacia la propuesta de formas de educación que disputen la impartición y el tipo de persona que las instituciones entregan a la sociedad.

La educación formal no es un espacio puro. Tal cosa, esto es, la pureza, es una quimera que jamás ha existido en el drama humano de todos los días. La sociedad, campo donde tiene lugar dicho drama, expone en la totalidad de sus funciones la heterodoxia de su acontecer desde las relaciones de producción hasta la cultura y sus formas de erigir el poder. Por eso, concebir la educación como impura, como hecho social impregnado por imperativos de vida colectiva implícitos, intereses de clase, etc., no es nada carente de verdad. En el trabajo presente, la educación formal será entendida bajo este precepto.

Al no ser un espacio puro sino heterodoxo se afirma que tiene dentro de sí una diversidad de actores buscando *qué hacer con ella*. El equivalente teórico de tal búsqueda se resume en la pregunta *¿para qué se educa?* Este *para qué* encierra un gran abanico de conflictos y desencuentros entre los grupos humanos que pretenden a la educación formal. Es parte del sentido común.

El sentido común de una sociedad determinada está construido a partir de la yuxtaposición

de numerosas concepciones del mundo, tradiciones y tendencias filosóficas que se dispersan en la conciencia colectiva (Paoli, 1983). Consiste en las victoriosas voluntades sobre las masas que alzan una realidad como hecho irrefutable, articulando en el acto un sistema de sentidos, un lenguaje, que se inserta en las normas, las instituciones, la cultura, lo común. Según Bravo (2006), al ser un aprendizaje generalizado sin disenso a simple vista, se despliega en el terreno de la inmediatez y la acción mecánica, es saber a la mano del individuo medio, inevitable y, por lo tanto, carente de reflexividad o crítica. Paoli (1983) menciona que es así como sirve de marco referencial para justificar o reprobar actos en la vida pública y privada. Para Pachón (2021) el sentido común se caracteriza por:

Su pasividad, conformismo, resignación, adaptación y acomodamiento al orden establecido; su impotencia frente a las fuerzas triunfantes de una determinada realidad, es decir, su claudicación ante el statu quo; su miedo frente a lo nuevo y lo emergente es lo que Gramsci llama su misoneísmo. El sentido común es, desde este punto de vista enemigo de las transformaciones sociales, cómplice de la dominación y, por ello mismo, conservador. Ese conservadurismo del sentido común se ha configurado históricamente: es un sedimento del pasado y de esa cristalización del tiempo mismo proviene su resistencia al cambio. (p. 79)

Ya que el sentido común alude a significatividad, a conceptos del mundo, trabaja sobre el suelo del lenguaje. Como toda persona cuenta con el lenguaje, trae en su conciencia una concepción del mundo que vuelve realidad mediante su obra. Al decir de Gramsci (1958) “incluso en la más mínima manifestación de una actividad intelectual cualquiera, la del `lenguaje', está contenida una determinada concepción del mundo” (citado en Paoli, 1983, p. 76). Pachón (2021) dejaba claro que la acción política, o sea, la pretensión de hegemonía, disputa el sentido común de

la sociedad en aras de uno nuevo. Para ello se requiere un lenguaje que estructure una nueva visión del mundo. En este proceso se articula una praxis, una práctica sistemática de nuevos conceptos que encarnan, poco a poco, el hábito de algún grupo de personas.

En otras palabras, el sentido común que penetra como fenómenos en la conciencia, tiene una función pragmática, pues la persona hace efectiva su creencia aprendida. Es el espíritu humano encarnado en la vida cotidiana. Así pues, pese a la condicionalidad de inmediatez en la que están amplias masas humanas, a merced de la dominación de clase, el sentido común a partir del lenguaje otorga margen de acción en el que se manifiestan los anhelos, inconformismos y contradicciones de dichas masas. *El cómo se hacen las cosas*, o sea, la obra o la acción política, es un potencial sendero para la transformación porque *el cómo* encierra una concepción de mundo.

Aquí, política se comprende bajo la racionalidad libre y fortuita de Hannah Arendt. En tanto una práctica de *estar-entre-los-hombres* (Arendt, 2016), la acción de confrontarse y aparecer ante lo público (Arendt, 2009), la obra de arriesgarse a ceder soberanía sobre el destino para gozar la libertad, esto es, la oportunidad de cambiar y ser cambiado por la diversidad en el proceso de alteridad (Quintana, 2009), la política se cierne en este texto como una auténtica práctica de convivencia, pero esta última es también escenario de transformación del sentido común.

Retornando, pues, a la educación formal, ya es posible respaldar por qué no es pura. A la vez, ahora es creíble que, en tanto elemento fundamental de la cultura, entendida bajo el marco del sentido común, es también un escenario de disputa del *para qué se educa*, lo cual necesariamente implica hablar de *cómo se educa* porque aborda el espíritu humano encarnado en la vida cotidiana *que se busca impartir*.

En el marco de una hegemonía, que según Pachón (2021) es la capacidad de un grupo social o clase para dirimir la acción colectiva, o sea, que tienen función dirigente sobre el espíritu

humano encarnado en la vida cotidiana de otros sectores mediante el consenso, la confianza, el conformismo o el consentimiento, el tipo de educación es un premio por el cual se compite. La hegemonía es un espejo donde el conjunto de la sociedad se identifica con intereses ajenos a ella en una privatización del sentido común.

Por ende, cabe preguntarse qué masas humanas se buscan formar, esto es, seres para el mercado que viven en la inmediatez enajenante de las relaciones de producción (Bauman, 2017; Chul-Han, 2014; Marx, 2018) evidenciado en la triste concepción que los escolares ya tienen de la educación en tanto explotación académica, saturación de tareas e inmediatez; en seres que no tienen relaciones sólidas, ni pertenencias claras dentro del mundo, hombres increíblemente corrientes que encienden la llama del totalitarismo con perturbadora normalidad (Arendt, 1998, 2019) evidenciado en la escasa sociabilidad de muchos infantes, el aislamiento, la soledad y la poca exposición al riesgo; u hombres y mujeres elevados a la altura de sus tiempos, capaces de asumir las riendas de su destino y de gozar las aventuras de la libertad. Sería una pena que, entendiendo a la educación formal como un territorio de disputa, no sea aprovechada para estos fines.

Se habla, entonces, de una sociedad que no oprime, sino que se expresa; que no deriva su sufrimiento a otros cuando sufre en carne propia, sino que lo atienden en solidaridad y que cuenta con convicción emancipadora. Se habla de masas que participan en el drama de todos los días frente a lo ineludiblemente inmediato. En este trabajo, la participación se toma como una forma auténtica de ser persona que construye experiencias gratificantes de convivencia social y, en cuanto al tipo educativo, se expone una experiencia de caso que encarna un *cómo se educa* que disputa el sentido común de la educación formal mercantil. Bajo estas especificaciones, la sistematización se guiará por medio de la siguiente pregunta eje: ¿Qué formas de participación se

manifestaron en el marco de una experiencia educativa que la usó como medio pedagógico para la convivencia social?

A modo de justificación, en términos teóricos, el trabajo presente podrá complementar una serie de elementos a la pronunciada tendencia de utilizar la participación como un medio pedagógico para mejorar la convivencia social en los entornos escolares y comunitarios. Por un lado, se presta especial énfasis a la dinámica grupal, pues esta se concibe como escenario y retroalimentador de fuerzas positivas para la participación que fueron identificadas y denominadas en la experiencia como aparición ante lo público, vivencia entre-los-otros, apertura jerárquica, acceso y uso del poder, cooperación y relacionamiento, construcción de redes de apoyo, etc. Esta no entra en contradicción con los gobiernos escolares y los enfoques pragmáticos de transformación del contexto en cuestión, más bien, sirven de insumos previos para que esta clase de procesos se pongan en marcha.

En términos metodológicos, la sistematización desde un principio afirma que las contribuciones de Arendt pueden no solo relacionarse con la participación y la convivencia, sino que pueden aplicarse, cualificarse y planificarse. Es decir, que la filosofía puede ser implementada racionalmente en escenarios educativos. En ese sentido, para efectos metodológicos es un antecedente que se atreve a realizar esta puesta en marcha y permear con nuevos contenidos la oferta institucional escolar para que responda adecuadamente a la demanda emocional de sus estudiantes.

Adicionado a lo anterior, el malestar escolar engendrado por la irrupción del educando como el fin último de la educación, pone en crisis el énfasis en el disciplinamiento policivo (Naranjo, 2013). Al decir de Arredondo (2015), la pedagogía tradicional comete el error de despersonalizar al estudiante, incentivando su desinterés en el proceso de aprendizaje y

contribuyendo a que ignore su potencialidad propia. Agréguese los retos para la formación profesoral y la saturación de tareas docentes que abruma al sector y reducen la calidad en la enseñanza (Jurado, 2016; Montes, 2017).

Por ello, múltiples problemas de convivencia tienen como sustrato esta base pedagógica que no ayuda a aprender a aprender, a la reflexión, al diálogo interpersonal y la apertura a este. Así, se tiene la necesidad de exponer al individuo a situaciones de riesgo controlado donde experimenta gratificación y, por voluntad, retroalimenta su aprendizaje. Así, en términos prácticos, la sistematización proporciona un antecedente para que la labor educativa sea más gratificante para el estudiante y menos agotadora para la docencia. No es más que eficiencia.

Ahora, enmarcando el proceso dentro del trabajo social, entendida como una profesión crítica y emancipatoria, se obtiene en estos espacios de interdisciplinariedad propuestas para el resto del mundo con el cual pretender la universalidad y construir un proyecto ético político. Al verse a sí misma como una profesión que concibe la historia como producto de la voluntad del hombre, es decir, una versión antropológica de la historia, los amplios espacios de intervención que se despliegan frente a sí encuentran en las innovaciones del cómo y para qué se educa la oportunidad de superar la fatalización del ser (Latorre y Pachón, 2021).

## **1. Objetivos**

### **1.1. Objetivo General**

Describir la experiencia de promoción de la participación como medio pedagógico para la convivencia social con estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria en una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga durante el año 2022.

## **1.2. Objetivos Específicos**

Reconocer los mecanismos de participación que usan los estudiantes de cuarto y quinto grado para el relacionamiento, la cooperación y la expresión en el aula.

Relacionar las condiciones socioeducativas que inciden en el ejercicio de la participación en el aula de clases y en la convivencia social.

## **2. Cuerpo del Trabajo**

### **2.1. Marco Referencial**

El presente marco trae a ojos del lector los antecedentes relacionados con las categorías del proyecto, las posturas pedagógicas sobre las cuales se fundamenta y la noción de participación adoptada.

#### **2.1.1. Antecedentes**

Con relación a la existencia de proyectos que giran alrededor de las mismas categorías deductivas del presente, a saber, del ejercicio de la participación y el fortalecimiento subsecuente de la convivencia en entornos escolares con estudiantes, se cuentan con tres (3) antecedentes. Los susodichos constan de metodologías y países diferentes.

En primer lugar, Pérez y Ochoa (2017) contaron con la experiencia realizada con una escuela secundaria en Querétaro, México, la cual buscaba hacer práctica la participación para la ciudadanía activa en respuesta a la estructura jerárquica que hacía incompatibles dichos conceptos.

Bajo la metodología de aprendizaje-servicio recolectaron las ideas de participación que los estudiantes tenían antes y después de la intervención, utilizando técnicas como la observación participante e instrumentos como cuestionarios y diarios de campo. Entre los resultados más esenciales, contemplaron que hubo un cambio cualitativo en dichas ideas y que los estudiantes se implicaron en todas las fases del proyecto. El uso de dicha metodología ayudó a refinar la

participación dado que abrió la puerta a experiencias relacionales genuinas, los sincronizó a su contexto y enfocó la construcción de proyectos de cambio y resolución de problemas. Esta influencia del estudiante sobre su entorno no era relevante anteriormente, pues los espacios de participación eran relativamente limitados. Al decir de Pérez y Ochoa “este modelo genera ciudadanos comprometidos con su comunidad sin importar la edad o características individuales” (2017, p. 203).

En segundo lugar, Allende (2021) proporcionó una investigación cualitativa mediante el estudio de caso típico en una escuela municipal de Valparaíso, Chile, utilizando un diseño fenomenológico (análisis de contenido a través del método de análisis temático) para comprender las experiencias de participación de una población estudiantil en segundo ciclo básico. El análisis de cómo es vivida y sentida la participación alrededor de sus formas, relaciones comunitarias y toma de decisiones, lo realizó recurriendo a talleres participativos y entrevistas en profundidad. En sus principales hallazgos, se encuentra que los estudiantes conciben la participación desde la diversión y está fuertemente anclada con un sentido de comunidad.

Por último, Anaya y Delgado (2020) en una sistematización de experiencias de la Escuela formativa Paz a la Bien en Montería, Colombia, buscaron comprender los sentidos generados en el desarrollo de dicho proceso que correlacionó diferentes instituciones educativas. Bajo el modelo de sistematización de Oscar Jara y el enfoque analítico histórico-hermenéutico, la investigación fue realizada en un contexto donde la escuela se concibe como espacio tanto de participación como de protección en un entorno atravesado por la violencia política y social que naturaliza la crueldad, la discriminación y las desigualdades. En sus conclusiones principales, afirman que los liderazgos estudiantiles fueron potenciados con experiencias genuinas en espacios públicos donde se autoconciben como protagonistas de su participación. Esto no es banal, pues su praxis refleja una

serie de influencias transformadoras en su entorno. Recurren, además, a un concepto arendtiano del poder donde lo colectivo se muestra como la capacidad humana de actuar concertadamente y de resistir a diversas formas de autoritarismo.

### **2.1.2. *Pedagogía activa***

La pedagogía activa es para muchos un método y para otros una corriente. Aglutina una serie de contribuciones producidas por la praxis pedagógica y que llega a ciertos puntos de encuentro sobre los cuales se puede establecer un consenso alrededor de ella, pese a que no se correspondan entre sí (Alomá, Crespo, González y Estévez, 2022). Ramírez (2008) afirmó que se caracteriza porque piensa la enseñanza desde el para quién se enseña, para qué, cómo, cuándo y dónde, matriz que organiza los contenidos que se imparten. López (2007), enfatizó en que prestaba atención a la experimentación, una pragmática explorativa que contribuía a romper los esquemas de conocimiento del individuo empezando desde su querer y disfrute. Consiste en:

La finalidad de que el estudiante construya su propio conocimiento en función del aprender haciendo sin necesidad de estar memorizando grandes cantidades de contenidos, lo que implica que el estudiante sea motivado en todo momento por el docente realizar las actividades pedagógicas con base al trabajo creativo y autónomo, que le otorguen las posibilidades y sensibilidad para la solución de problemas. (Rondón, 2022, p.2)

Al decir de esta autora, entrama en la práctica pedagógica diversas dimensiones del saber, la realidad y la complejidad de los fenómenos donde el estudiante interviene activamente. Depende en gran medida de la motivación propiciada por el docente para que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje, lo cual garantiza una disposición a construir competencias y habilidades. Por ende, exige al educador comprender su alrededor como una totalidad para corresponder a ella,

esto es, como una totalidad deseante.

La pedagogía activa no dista mucho de las posturas constructivistas. Después de todo, por lo general plantean que el aprendizaje es producto de la interacción sostenida con el entorno y que es activamente edificado. Por ejemplo, en Piaget se identifica la estimulación a las personas para que formen sus propias concepciones del mundo. Por otro lado, Vygotsky bajo una perspectiva histórica-social enfatiza en lo contextual en la que el estudiante interactúa con sus circunstancias y los otros, garantizando no solo un aprendizaje efectivo sino potencialmente evolutivo y tendiente a refinarse (Alomá, et al, 2022). Al decir de estos autores “desde la psicología cognitiva se ha estudiado el aprendizaje activo a través de la resolución de problemas, dado que la resolución de problemas genera procesos de aprendizaje” (Alomá, et al, 2022, p.1363).

Para los usos del trabajo social, esta corriente pedagógica le ha proporcionado la capacidad para realizar procesos basados en problemas, el método de proyectos, el método cooperativo y la inmersión temática (Pérez, 2005).

El aprender haciendo, o la pedagogía basada en la praxis, se encuentra enmarcada en las ramas de la pedagogía activa. En virtud del énfasis prestado en la función pragmática del estudiante, esta estrategia de aprendizaje vincula realidad y persona, proporciona el reto de asumir las circunstancias que lo interpelan y ayuda a crear una sincronía entre sus conocimientos y acciones en una praxis sin anacronismos (León, 2015). Según Rojas (2015) el:

Aprendizaje por la acción quiere decir aprendizaje integral, autoplanificado y autoorganizado, activo y orientado hacia un cierto objetivo, que no implica solo la mente sino a todo el ser humano. En los procesos de aprendizaje por la acción, juega un papel importante actuar en forma práctica en relaciones complejas. A menudo, el proceso y la búsqueda de la solución correcta son más importantes que

el resultado mismo. (...) reflexionando y haciendo, el alumno o aprendiz elabora soluciones a problemas que se manifiestan en su contexto, sean éstos de índole técnica, formativa o social. (p.10)

Para él, el aprendizaje surge como un ejercicio de interacción en el que se solucionan problemas identificados, transformándolos y creando nuevos conocimientos a partir de esta práctica resolutoria. Puede hasta tener un potencial emancipador. Así, se edifica una praxis que se sostiene sobre la experimentación en todos los campos del conocimiento. A lo largo del proceso de interpelación y enfrentamiento, la complejidad situacional hará que el sujeto ejercite habilidades técnicas, metodológicas y sociales, de modo que el resultado no garantiza la interiorización de nuevos saberes sino el proceso en sí.

La pedagogía activa mediante el aprendizaje basado en la acción esboza inclinaciones hacia la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Partiendo de Solares (1998), en esta propuesta, que no es riesgoso afirmar que busca un horizonte de máxima expresión civilizatoria de la humanidad donde las mayorías cuentan con un altísimo capital cultural, Habermas expone una perspectiva que conecta la racionalidad y la acción social con los terrenos de la intersubjetividad deslizándose en distintos canales de razón.

El nexo intersubjetivo es el lenguaje y este tiene función pragmática, es sentido que busca validar algo que se hace, que trata de concretarse. Bajo los pilares de verdad, como mundo objetivo y circunstancial; de rectitud, las normas morales existentes; y de autenticidad, como forma de manifestación de las experiencias internas en el mundo, la razón se va hacia dos canales de razón: la instrumental y la comunicativa. La primera, no es más que la acción racional orientada a los fines y el éxito y, la segunda, se enfoca al entendimiento. Cuando un actor cuente con toda una secuencia de aprendizajes y refinamiento, este concreta en una oferta de sentido argumentos

fundados que encaran los disensos conflictivos o contradicciones. Si, por ejemplo, fuese repetido y numeroso, el sí y el no ya no se tomarían como éxito o fracaso, ni tampoco tendría gran importancia; existiría un orden implícito que invita a moldear reflexivamente los conocimientos aprendidos en situaciones específicas con el de los demás. En síntesis, otorga protagonismo a la reflexión y le brinda músculos para fundar la acción social sobre problemas comunes (Solares, 1998).

Para hacerlo más sencillo, la pedagogía activa fortalece la agencia del estudiante gracias al cómo se educa y, teniendo los músculos de una autonomía ya ejercitados por esta enseñanza, a mediano y largo plazo convierte su reflexión en engranaje cotidiano para construir nuevos conocimientos. Esto se debe a que genera aprendizajes pertinentes para el estudiante y su circunstancia histórica-social (es deseado), aprovecha la pragmática de todos exponiéndolos a su escenario e intersubjetividad para resolver sus contradicciones y problemas (es acción social) y se concreta en agencia transformadora de sentidos y realidades (es acción comunicativa).

Sin embargo, ¿para qué sirve de todo esto? Tarde que temprano, bajo este modelo, la pretensión de hegemonía, el ejercicio de poder y la oferta de un nuevo sentido, se elevarán en el estudiante, futuro adulto medio de una nación, para vertebrar su participación en el mundo. En otras palabras, este educar para aprender auténticamente mediante la praxis es llevarse lentamente a una convivencia social (política) real, consolidándose en una forma igual de auténtica de ser persona a través de la participación. Si el orden de vida actual no corresponde al nuevo sentido común de estas masas así educadas, estamos hablando de un presagio de su fin y transformación.

### ***2.1.3. Participación activa***

Participar, definido anteriormente como el acto de ser persona, de ser-parte-de, sin alejarse del horizonte de gratificaciones, utopías y anhelos que se contengan, es en palabras sencillas una

práctica. Pero, como toda cosa que se realiza en el tiempo, es una obra de sentido según su forma y, por lo tanto, un ejercicio. En la participación real subyace el poder.

El poder radica en la fabricación de relaciones concretas, cuyas manifestaciones pueden pertenecer a diferentes campos de la vida cotidiana. El poder funda y garantiza orden, tanto material como de sentido, entendido como normalidad. El poder es un ejercicio que, en esencia, reprime o adapta individuos, clases sociales, naturaleza, etc. Se esparce por todo el tejido social en cuestión en dispositivos que lo hacen eficaz hasta llegar al mismo sistema educativo. Desde esta interpretación otorgada por Foucault, se entiende que es algo propio de la experiencia humana y que no se sujeta a un grupo de dominación específico (Ávila, 2006; Foucault, 2006).

En el marco de la educación formal escolar, las relaciones de poder se transmiten entre el docente y sus alumnos, quienes han de escucharle y poner en práctica la pasividad que consolida la agencia del docente. La participación se ve dirigida y limitada, haciéndola artificial o nula y, dado que hay resistencias, se proyectan las conductas de desinterés, aburrimiento e indisciplina como hechos anormales e incorrectos, más que como resultados del error pedagógico. Por ello, vale la pena integrar en el aula una práctica de la libertad, que integra las perspectivas de Freire y Foucault. Esta, encierra en su dialéctica entre conciencia-ideología una idea de ser y del mundo, donde mediante otras prácticas educativas (¿participativas?), contextualizadas, se desarrollara un ethos que problematizara los factores materiales que configuran la subjetividad. En Freire, existe una vocación ontológica del sujeto, en Foucault es el sujeto de conocimiento, sujeto dominado y pasa a sujeto ético. Esto, en síntesis, se explyaya hacia una filosofía de la praxis, que se encarna en aprendizajes para la democracia y ciudadanía (Dávila, 2013; Piedrahita y Hernández, 2021).

### **3. Metodología.**

El paradigma del trabajo presente es el cualitativo. El anterior, fue seleccionado porque los

objetivos descritos buscan describir las características de una experiencia determinada partiendo del juego de subjetividades implicado. De hecho, Castaño y Quecedo (2002) etiquetan en sentido amplio a la investigación cualitativa como una productora de datos descriptivos del habla y la conducta observable sistemáticamente y sin hipótesis a priori con el fin de identificar posibles relaciones causales y nuevos fenómenos a confirmarse posteriormente. En el marco educativo, el aula es concebida como medio comunicativo donde los hechos cotidianos constituyen las interacciones entre docentes y estudiantes, estas pueden estudiarse para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, con ello, proponer modos de transformación adecuados bajo un enfoque naturalista e interpretativo (Ruiz, 2011).

Dado que se optó por la investigación a partir de la sistematización de experiencias, se utilizará el modelo de los 5 tiempos de Oscar Jara (2018), el cual consta del punto de partida, el plan de sistematización, la recuperación del proceso, las reflexiones de fondo y los puntos de llegada. Para este autor, la sistematización de experiencias tiene las siguientes características:

Busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por meterse por dentro de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas; entendiendo el sentido de esos procesos desde su propia lógica (...) para enriquecer la teoría y mejorar la práctica. (...). (Jara, 2018, pp. 60-61)

Bajo tales indicaciones, define este proceso de investigación como una “interpretación crítica de experiencias vividas que, mediante la organización y reconstrucción, se explicitan las lógicas, los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese

modo” (Jara, 2018, p. 61).

El enfoque metodológico a utilizar será el reflexivo y constructor de la experiencia humana propuesto por Cendales y Torres (Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez, 2015) dado que coincide con la naturaleza de los objetivos propuestos. El argumento de fondo radica en que, en este enfoque, la experiencia se toma como una construcción conversacional e intersubjetiva y, por tal motivo, puede ser reconstruida, reflexionada, comprendida y transformada. En esta línea es importante clarificar las influencias del contexto, todos los factores y elementos que la condicionan, así como los conocimientos que se tienen de esta misma experiencia. En ese sentido, la sistematización de experiencias actualiza la memoria individual y colectiva, potencia esa capacidad de los grupos para representarse a sí mismos y, el relato producido por las fases narrativas constituye la base analítica y de interpretación crítica.

Entre los instrumentos que se usarán, se cuenta con los registros de experiencia y la técnica de entrevista conversacional (Bonilla y Rodríguez, 2000) a actores clave del proceso de experiencia, quienes serán seleccionados por muestreo de conveniencia (Arias, Villasís y Miranda, 2016; Hernández, 2021), sean estos el equipo de orientación escolar, profesorado y estudiantado. Entre los criterios de rigor para la investigación, se tendrá en cuenta las contribuciones de Noreña, Moreno, Rojas y Malpica (2012) sobre la validez, el valor de verdad, la confirmabilidad y relevancia. Además, respecto a los criterios de ética, la investigación se atenderá a los límites y permisos explicitados en los consentimientos informados de los participantes.

En virtud de las características de la entrevista conversacional, esto es, sin un protocolo estandarizado (Castaño y Quecedo, 2002), el diseño de entrevista no contará con ninguna batería de preguntas estructuradas previas al encuentro conversacional. Así, esta será individual y consistirá de una entrevista informal no estructurada que no requiere de una gran guía en el proceso

puesto que las preguntas exploran ampliamente una temática (Bonilla y Rodríguez, 2000). En ese sentido, se sostendrá sobre preguntas abiertas según los ejes temáticos a sistematizar, a saber, manifestaciones de la participación y condiciones socioeducativas.

En la fase del punto de partida, se cuenta ya con la experiencia vivida y la conversión de los protagonistas de dicha experiencia en protagonistas del estudio de sistematización, incorporándolos de una u otra forma en el proceso, garantizando su participación tanto en el diseño como en el análisis en menor o mayor medida. A la vez, en este punto se necesita contar con diferentes registros, sean diagnósticos, libros de proyecto, diarios de campo, talleres, etc. Estos registros nacieron al calor de la circunstancia.

En la fase del plan de sistematización, ya se tiene definido el objetivo de la sistematización. A la vez, el objeto a sistematizar ha quedado delimitado al contexto de educación formal en una institución de Bucaramanga y una experiencia de promoción de la participación para la convivencia social durante el año 2022 con escolares de quinto y cuarto grado. En cuanto al eje de sistematización, se clarificó que son las manifestaciones de la participación que tuvieron lugar en esta experiencia. El procedimiento metodológico también ya fue descrito.

La recuperación del proceso vivido tomará toda la información disponible una descripción desde lejos y sin interpretación del proceso. En netamente narrativa. Siguiendo el objeto y el eje, se debe reconstruir la historia y ordenarla en distintas clasificaciones según el momento y sus características (intenciones, acciones, resultados, opiniones al respecto y emociones sentidas). En este punto la aplicación de instrumentos es necesaria.

En las reflexiones de fondo, se procederá a dar rienda suelta a la interpretación mediante el análisis y síntesis. Para el análisis, se partirá de los objetivos específicos propuestos y se estará abierto a diferentes categorías emergentes en el caso de que no estén predichas. Aquí se buscará

saber el porqué de lo ocurrido. La síntesis, relacionará los hallazgos observados para clarificar dicho componente de la experiencia en categorías de interpretación resultantes. Al final, se realizará una interpretación crítica que plantee cuestiones a la experiencia y estos hallazgos, donde brillen las contradicciones presentes.

En los puntos de llegada, se dejará constatado los aprendizajes aprendidos, observaciones importantes y conclusiones generales de todo el proceso.

### 3.1. Cronograma y resultados esperados

**Tabla 1**

*Plan de sistematización*

<b>Plan de sistematización</b>			
<b>Semana 1: Recuperación del proceso vivido</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Participantes</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Producto</b>
Entrega de consentimientos informados, entrevistas a actores clave del proceso.	Parte del equipo de orientación escolar, parte de actores clave del proceso.	Narraciones que proporcionen información diversa que enriquezca el corpus cualitativo de la experiencia desde los diferentes roles implicados.	Grabaciones de voz producidas por las entrevistas
<b>Semana 2 y 3</b>			
Transcripción de entrevistas	No aplica.	Transcripciones que otorgan evidencias escritas de entrevista suficientes para clasificar el hilo narrativo de la experiencia en diferentes	Narración escrita de las entrevistas realizadas a los actores clave de la experiencia.

momentos de significatividad.			
<b>Semana 4 y 5</b>			
Clasificación del hilo narrativo de la experiencia en momentos de significatividad.	No aplica.	Se espera que la organización de la experiencia en sus respectivas clasificaciones temporales entregue un hilo narrativo que refleje la riqueza de la experiencia educativa.	Hilo narrativo de la experiencia clasificado en sus diferentes tiempos, utilizando fragmentos de entrevistas, diarios de campo, registros del proyecto, etc.
<b>Semana 6 y 7: Reflexiones de fondo</b>			
Análisis de las entrevistas, diarios de campo, registros de proyecto y en sincronía con el hilo narrativo (en virtud del eje) lograr los objetivos específicos.	No aplica.	Se espera obtener una serie de códigos resultantes del análisis, relacionados al eje de sistematización y, en caso, de haber emergentes, tenerlos agregados.	Archivo Atlas.Ti Versión 9.1 donde estén constatados los análisis realizados en sus códigos respectivos
<b>Semana 8 y 9</b>			
Síntesis de los códigos en categorías generales y validación de la información.	Actores claves entrevistados.	Se espera obtener una categorización de los códigos que permita desarrollar una interpretación crítica de	Mapas de relaciones entre códigos por sector participante, categorías generales producidas por la relación entre estos

		los hallazgos empíricos.	códigos, categorías
		A la vez, se busca que los análisis realizados por caso sean corregidos y retroalimentados.	emergentes no predichas, crítica a la experiencia a partir de las contradicciones identificadas.
<b>Semana 10 y 11: Puntos de llegada</b>			
Formulación de contrastes teóricos, aprendizajes, observaciones, recomendaciones y conclusiones	No aplica.	Se espera que este punto realice las contribuciones pertinentes en materia de conocimiento y de práctica a la comunidad.	Apartado final del libro del proyecto de grado.

#### 4. Resultados

##### 4.1. Recuperación del proceso vivido

El presente apartado ilustrará la recuperación de la experiencia total en una clasificación, la cual estará compuesta por los momentos de relevancia que concretarán el hilo narrativo.

##### 4.1.1. Acercamiento: “un lejano país”

El primer cara a cara con el contexto a sistematizar se dio, literalmente, entre el practicante y las puertas del edificio. Una mole de ladrillo y rejas cuya fachada, brutal e imponente, recordó la primera estrofa del tango “Mi ciudad y mi gente” de Eladia Blázquez (1998), “aunque me dé la espalda de cemento, me mire transcurrir indiferente, es ésta mi ciudad, ésta es mi gente, y es el lugar donde a morir, me siento”. Así de brusca la arquitectura por fuera, así de brusca por dentro y, en un revoltijo de prejuicios, falta de experiencia y primeras impresiones medianamente fundamentadas, empezaron a nacer las siguientes inquietudes para orientar el problema de intervención de las prácticas: ¿cómo se sienten los estudiantes si así es el entorno de estudios? No

era una pregunta retórica, sino técnica, de modo que los acercamientos a la población estudiantil siempre estuvieron atravesados por dicha duda rebuscadora.

En términos formales, es decir, ajenos a la experiencia inmediata y accesibles fuera del escenario, el lugar trataba de una institución pública prestadora del servicio educativo acorde a los artículos 44 y 67 de la Constitución Política de 1991. Sin embargo, por citar alguno, se tendrá en cuenta para la interpretación del hilo narrativo la Ley 115 de 1994, la cual reza que el servicio educativo:

Cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

(p.1)

Bajo este marco la experiencia estuvo guiada y, acompañada por ello, se ingresó al colegio para establecer el contacto con el equipo de la oficina de coordinación. El encuentro con el susodicho permitió observar la adecuación del lugar, cada persona contaba con su propio cubículo y, allá mismo, aislado de las corrientes naturales de la vida educativa, se ponían en marcha muchos planes para tratar a la misma o, lo que es mejor, se habilitaba una sala de espera para que los niños, niñas, adolescentes y padres pudieran ingresar con el debido permiso pequeñas dosis de esta vida.

Ahí mismo se establecieron los patrones para poner en marcha toda la experiencia educativa. En primer lugar, la institución dirige su acción hacia niños, niñas y adolescentes en la modalidad preescolar, básica y media, así como la denominada CLEI. Luego, el Pacto de Convivencia escolar, la misión y la visión institucional fueron conocidos. A grandes rasgos, la educación tenía una orientación comercial, sustentada en valores como el trabajo, la armonía y el

progreso, buscaba mejorar habilidades comunicativas, científicas, culturales, sociales y de pensamiento crítico, en aras de fortalecer la capacidad para adaptarse a contextos laborales o sociales según el proyecto de vida individual. Se suponía que este enfoque, sería posible materializarlo usando el modelo dialogante de Zubiría (2011). En segundo lugar, se clarificó en qué programa y proyecto se daría la experiencia: el obligatorio Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, en la institución estaba el Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía y, particularmente, el practicante quedó asignado a la apuesta de Emociones para la Vida. El anterior, estaba dirigido a estudiantes de primaria para el manejo de emociones en contextos de enfrentamiento de problemas, principios éticos y autocomprensión. En fin, lo anterior alimentó dentro del terreno de la percepción una frase concreta que dejaba entrever la ya mencionada inquietud: ¡Bienvenido al país-colegio!

Es incorrecto engañarse, necesariamente hay que dejar constatado un hecho imprescindible dentro del proceso para comprender los sucesos que lo integran. En primera instancia, el sujeto no tenía ninguna experiencia en el entorno educativo y, aún peor, ningún acercamiento tanto a la institución como a la población. Era absurdo suponer que el país-colegio era mínimamente ajeno a su población en los primeros momentos, era igual de absurdo afirmar la maldad de uno por las inconformidades del otro sin siquiera conocer al último. En definitiva, no sabía nada. Sin embargo, algo a favor del practicante supuso una auténtica oportunidad para consolidar una correcta inserción escolar: el país-colegio le ayudaría a acercarse y así fue.

En las siguientes semanas, utilizando una serie de guías del Ministerio de Educación (2020) denominada Emociones para la Vida, particularmente para niños de primaria en la secuencia 2 que se trabajaba las dimensiones afectivas, empatía y toma de decisiones, pudo realizarse un total de 13 talleres en clase. El acercamiento estaba servido. Para agregar, se realizaron intervenciones

breves con algunos niños que presentaban casos para atender en psico-orientación.

Recurriendo a los diarios de campo y el anterior enriquecimiento, pudo verse que “los niños son potentes habladores, son un caldo de cultivo para la participación y el análisis, pero una débil línea los separa del caos” (Diario de Campo, 2022, p.1). Como reza anteriormente, el acercamiento permitió conocer que la didáctica es un factor de éxito en la pedagogía para conducir la participación y favorecer el proceso de aprendizaje. En ese sentido, desde los primeros talleres el practicante tuvo que guiarse bajo el principio de la participación factual del infante, la necesidad de conducción y el uso de la lúdica como insumos didácticos. El resultado, terminó por dotar de mayor control a los talleres realizados.

Agregando a lo anterior, en otros grados y un grupo en particular, se observó una pedagogía dura que mantenía a los niños a raya. Es decir, minando su participación, aprendieron el silencio, el orden y la obediencia. De modo inmediato, surgió una nueva inquietud: ¿qué sucedería el día que no sean tratados de forma tan rigurosa? La ira no aplaca la ira. Todo lo contrario, termina por estimularla y, en las circunstancias en que la barrera entre alumno y docente desaparezca, esta regresa en conductas escondidas, solo cuando falta la vigilancia, contra los demás o contra sí mismos. Ajeno a las posibles respuestas negativas, el practicante puso en marcha la participación como medio de pedagogía en las sesiones, como medida didáctica preventiva y constructora de confianza entre docente e infante. La suposición en este primer momento, era que donde hay presencia de confianza habrá presencia de transparencia. En otras palabras, no habrá nada que se oculte, beneficioso o problemático para el infante. Agregando, en grados más avanzados y maduros, la argumentación y participación estaba más entrenada, variando de grupo en grupo durante su interacción, cuyo único hecho particular a resaltar era que un grupo demostraba participación femenina replegada ante las interrupciones de sus pares masculinos.

Poco a poco, la participación aparecía, nunca se trajo como fórmula o receta pedagógica, jamás se tuvo la hipótesis que rezara que su utilización derivara en resultados positivos en la medida que se activara y dirigiera. Ella llegó en solitario, como herramienta en un mundo de muchas, agarrada por conveniencia según los problemas que se presentaran en los grupos, como médico de trinchera. Lentamente, la población conducía la acción del practicante, motivado por nuevas inquietudes que se agregaban a la lista luego de observar las dinámicas grupales: ¿están sufriendo una lenta despersonalización? ¿se está estimulando su desinterés? ¿tendrá impactos negativos en la construcción de su proyecto de vida y su aprendizaje?

Para respaldar el acervo anterior, recurriendo a las intervenciones breves (Hewitt y Gantiva, 2009) e individuales realizadas, pudo observarse una numerosa cantidad de niños con desinterés manifiesto a los contenidos de clase, dificultades para el aprendizaje y bajo rendimiento académico. Su contexto familiar y socio-educativo, supuso que la falla estaba en el acompañamiento. El anterior, se afirma porque tiene una fuerte influencia sobre el desempeño de los niños en diferentes esferas de su vida (Puerta, 2016). Es decir, estos casos evidenciaban reserva, desmotivación, timidez y, la sola esfera psico-social germinaba en actitudes dañinas para el aprendizaje por el acompañamiento, concretamente, el poco entrenamiento en habilidades para enfrentar problemas. Otra nueva inquietud se agregó: ¿podía la participación contribuir a dicho entrenamiento? Por citar:

Esta situación me ha permitido ver que las conexiones entre niño y familia son innegables y, lo que pase en uno, pasa en el otro. Comienzo a entender que las familias normalmente se encuentran ante retos que los llevan al límite y, según su grado de resiliencia y superación, los enfrentan airoosamente o sufren sus embates. Ante eso, las relaciones de cuidado y atención que demandan los estudiantes de

primaria, muy exigentes per sé, se deterioran y ello se refleja en la vida cotidiana académica e interactiva; algunos bajan sus notas, otros son violentos y agresivos, algunos sufren violencia intrafamiliar y, otros, abandono. Cada vez comprendo que no se pueden transformar las relaciones familiares de base, apartándolos de sus problemas, pero quizá es posible sustituir la cantidad de tiempo por la calidad del acompañamiento. (Diario de Campo, 2022, p.3)

El acercamiento que permitió la totalidad de estos talleres, arrojaba una precoz interpretación que, con lentitud y a lo largo de los meses subsiguientes, iría refinándose hasta consolidarse en antagonista del problema de intervención seleccionado en la práctica profesional. Entre el mundo-infante y el mundo-adulto, y en este último se incluye al país-colegio, se erigía no solo una gran barrera por los obstáculos de contexto, sino también por la pedagogía. Esa Tierra de Nadie que no se atravesaba, llena de niebla, fango y trampas para que uno y otro no se acercaran, era puerta abierta para que el mundo-infante se constituyera como espacio subterráneo, esquivo y de nicho, que se aislaba por sí mismo en virtud de sus patrones de interacción reforzados sistemáticamente:

El colegio es un escenario de aparente equilibrio y armonía, dado el efecto estandarizador de la pedagogía tradicional que sienta, dicta y enseña el silencio. Sin embargo, esto lo que causa es un muro entre el niño y los valores, contenidos intelectuales y reflexiones que podría poner en marcha. Entonces, los niños aprenden a decir lo que docentes quieren escuchar, no lo que verdaderamente sienten. Este escondrijo, este encerramiento en una especie de cueva, donde el niño se distancia del aprendizaje que podría efectuar, me preocupa. Se conecta, pues, a mi inquietud anterior. La ausencia de participación genera un espacio subterráneo

de hechos donde los niños conviven en condiciones poco deseables. (...) Esto, potencia su falta de autonomía y su dependencia a la vigilancia de docentes y directivas. (Diario de Campo, 2022, p.2)

Por lo anterior, a lo lejos del practicante, mientras buscaba seleccionar un problema para intervenir, algo se alzaba hasta llamar su atención. Se mencionará más adelante. En ese sentido, blindado con las direcciones del artículo 32 de la Ley 1620 de 2013 decretada por la Presidencia de la República y buscando lograr mayor transparencia entre el estudiante y sus directivos, el eje de intervención que orientó la totalidad de la experiencia terminó siendo la siguiente pregunta: ¿cómo motivar la participación en la construcción de ciudadanía activa mediante intervenciones de trabajo social con escolares de primaria? En palabras del informe que recopiló buena parte de la experiencia:

Es deseo del practicante lograr una mayor transparencia entre la conducta del estudiante y la observación directiva. En ese sentido, es necesario el fortalecimiento de la confianza y comunicación, como el aprendizaje de habilidades idóneas para una interlocución argumentada, un auto reconocimiento de sus emociones, la expresión de sus necesidades en la solicitud de ayuda y, por supuesto, la identificación de sus deseos. Lo dicho, solo es posible en la medida que se estimule y se maneje la participación, metódicamente, lo que permitiría paralelamente trabajar de forma indirecta otras áreas de su vida como la escucha activa, la empatía y la confianza en el diálogo como medio de resolución de conflictos. Partiendo de esto, será posible incrementar el interés en el proceso de aprendizaje. (Villar, 2022, p.22)

A lo lejos, como se mencionaba, se erigía el problema que llamaba la atención. Y, este, era

problema justamente por su lejanía, la dificultosa distancia que hacían borrosos los detalles para la visión. Si el diablo está en los detalles, es decir, si la importancia no está en el qué sino en el cómo, la forma de relacionarse con los infantes podía desempeñar un ejercicio de acercamiento, entre el mundo-adulto y el del infante. Este último era un lejano país.

#### **4.1.2. Momento diagnóstico: “¿por qué no lo hacemos más divertido?”**

Si el deseo inicial consistía en encontrar el modo para utilizar la participación transversalmente para construir ciudadanía, era necesario conocer el estado real de la participación. Lo anterior, se decía porque al tener un panorama fundamentado sobre la susodicha, el practicante podría acceder a los problemas que la impedían utilizarla y, de paso, aprovechar los logros acumulados hasta el momento dentro de las aulas y las dinámicas grupales.

Así pues, en este segundo momento el proceso acabó con la elección del diagnóstico participativo (Alarcón et al, 2007) con la siguiente metodología: el análisis de la información utilizó el enfoque fenomenológico-hermenéutico (Rodríguez, Gil y García, 1999), la técnica fue la de observación participante (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2014), herramientas como el diario de campo, talleres participativos y, por último, se fundó sobre el instrumento del registro (Barreiro y Guerra, 2019). Todo el contenido a recolectar de las técnicas mencionadas, se orientaban con la ayuda de 3 ejes dispuestos en una rejilla de observación: participación en familia, expresión de emociones e interacción social. Los talleres diagnósticos, se diseñaron bajo estos ejes de forma creativa, de tal manera que el producto final arrojara información sobre los mencionados. Posteriormente, la codificación resultante tomaría como sustrato los hallazgos cualitativos y se organizarían en las 3 grandes categorías descritas y, para afinar racionalmente los análisis finales de la investigación diagnóstica, se cerró con un contraste teórico y luego se redactaron los resultados. Para simplificar en fases: diseño de herramientas, recolección de información,

disposición y análisis y, finalmente, redacción de resultados. La población tuvo que limitarse a cuatro grupos de primaria, de grado cuarto y quinto, por razón de limitaciones temporales. Sin embargo, eran una muestra aceptable.

Evidentemente, es necesario admitir un acierto a lo largo de esta experiencia educativa. La rigurosidad metodológica del diagnóstico, fue la responsable de que la planificación y los hallazgos finales del plan de intervención tuvieran su debida profundidad. Fue aquí, en este punto en específico, donde indirectamente se pusieron en marcha múltiples conocimientos a lo largo de la praxis que, sin dar cuenta de ello, fueron descubiertos al final del diagnóstico y reconocidos una vez terminado el proceso. Es decir, nuevamente se trae a colación la frase del diablo está en los detalles, el cómo, el método, es garante de toda la sincronía de un plan en especial.

Cuando la fase empezó su marcha, los resultados esperados a priori (y hay que confesarlo) no eran alentadores. Por ejemplificarlo, en el cuento El Pozo y el Péndulo de Edgar Allan Poe (s.f.), una lectura rigurosa daría por entender que el pozo simbolizaba para su autor no solo un insondable vacío lleno de negrura, de cosas que desconoce, de elementos que no imagina y, por lo demás, lo espantosa que la muerte puede llegar a ser. A su vez, hablaba del desagrado tan fuerte que experimentaría al tener, claro por fin, lo que a su mente era desconocido. Pues bien, los resultados esperados del diagnóstico por parte del practicante eran así: desagradables. No hubo beneficio de la duda a lo desconocido. Sin embargo, el instrumento arrojó otros elementos y su solidez contribuyó con gran utilidad al análisis de situación.

Al empezar el momento diagnóstico, o sea, al realizar el primer taller a un grupo de cuarto, se identificaron numerosas situaciones. Primero, fue una herramienta efectiva. Segundo, no tenía per sé el uso de la participación y ese fue su fallo inicial que tuvo que corregirse. En detalle, logró recopilar suficiente información que se necesitaba, pero en su práctica arrojó una interpretación

que ya viene mencionándose: la importancia no está en el qué, sino en el cómo. Cualquier diseño muere en términos de estimulación de la participación si no enfatiza en su aplicación, es decir, en mecanismos que permitan que grupo y herramienta se conduzcan. Este fallo en su diseño y aplicación, tiene obvios resultados en la profundidad y calidad de los datos recopilados. Lo anterior, no significa más que la información recolectada estuvo atravesada por eventos de desinterés, aburrimiento y falta de interacción. Se juzgó la ausencia de participación, pero tampoco se integró durante los inicios de la recolección diagnóstica.

Lo que en principio era buscar modos de estimular la participación, resultó en un primer paso errado donde esta era lo último que se estaba utilizando. La hipótesis inmediata, luego de haber sido interpelado el practicante por una niña quien, de forma llamativa, sugirió mejores modos para aplicar el taller y ganar más interés (¡lúdica, juegos, pasar al tablero y dirigir, dialogar más!), era que, si la calidad y profundidad del dato de los grupos siguientes era mayor que este primer intento al modificar la aplicación, los mecanismos mencionados funcionan. Dicho y hecho. Las implicaciones de ello se tratarán más adelante. En palabras explícitas del diario de campo:

Más que una técnica interactiva, faltó un mayor uso de la lúdica. (...) Para la próxima, diseñaré talleres todavía más sencillos, con mayores gráficos, de formas aparentemente atractivos y, si el tiempo lo permite, más nutrido interactivamente. En cuanto a la didáctica para aplicar el método dialógico interactivo para la construcción colectiva de conocimientos, quizá opte por dar mayor confianza y libertad a los estudiantes. Un ejemplo, como me decía una estudiante y con mis modificaciones, es el de favorecer el paso al tablero mediante el azar (fortuna, juego, etc., tengo que inventar un mecanismo que ayude esta sensación azarosa), colocar su respuesta y que lo explique, tomando mayor agencia. (Diario de Campo,

2022, p.7-8)

Cuando se realizó el taller diagnóstico a los otros grupos con estas modificaciones, los resultados no solo alcanzaron el rango del primer intento, sino que también los superaron. Al aplicar la construcción dialógica del conocimiento, preguntar, jugar con el azar y la numeración de las listas, utilizar el tablero para escribir las contribuciones sobre cada punto del taller, los infantes demostraron que sí tienen un bagaje de conocimientos sobre cómo participar y cómo quieren participar. A su vez, evidenciaron capacidades para expresarse, argumentar, ser parte de los otros y tomar a los demás para sí. Es decir... ¡sí tienen habilidades propicias para participar y convivir! El diablo está en los detalles, era el taller el responsable, era el método para comunicar ambos mundos lo que debía mejorarse.

El primer intento tenía un fallo sustancial, este consistía en que estuvo permeado por el desinterés, pese a obtener información suficiente. Si, al embellecer su apariencia, mejorar su aplicación e implicar al estudiante en él para que lo sienta suyo, terminó por obtener interés es simplemente porque el interés se gana. Así como este se gana, el desinterés también. Los malos diseños, aburridos y pocos integradores, ganan el desinterés del infante. Pues bien, la razón por la cual algo como esto gana la atención radica en que la herramienta permite al niño y, mediante la dinámica grupal, a todo el grado sentirse reconocido; útil, importante, creer que su contribución ayudó y afectó el futuro de algo. Esa expectativa se siembra cuando la aplicación sigue estos senderos.

Pues bien, sembrar la expectativa metódicamente deriva en ganancia de interés y, para este caso en específico, ventajas de contenido para el diagnóstico de las sesiones. Eso tiene una palabra y es eficiencia: menor desgaste del orientador, mayor interés del estudiante y grandes impactos en la dinámica grupal y los objetivos formales de la experiencia. El problema final que se observó era

que había riqueza construida y prometedora para aprovechar en los grupos, pero no estaba totalmente refinada, no estaban completamente entrenadas sus habilidades y conocimientos.

Visto desde la dualidad de ambos mundos, el mundo-infante y el mundo-adulto, todo lo anterior es lo que sienten en contexto inmediato los niños al encararse con este tipo de sesiones y metodologías. Sin embargo, desde el mundo-adulto, esto se ve de otro modo, como cuando la niña interpeló al practicante, y no es necesariamente malo. Para nada. Ambos polos, en la búsqueda del mismo encuentro, inician caminos diferentes. En este caso, el docente lo que verá es el imperativo de ceder poder y confiar en sus estudiantes, pues, ante todo, siguen siendo niños. Entregar confianza es, traducido al idioma del infante, otorgar la oportunidad para sentir que el mundo es suyo mientras, indirectamente, el infante no se da cuenta de que se va volviendo parte de este. Que el beneficio es tal porque es mutuo.

Siguiendo el diario de campo (2022), la intervención que la niña realizó sobre la aplicación de los talleres diagnósticos funcionó. Los niños tenían la madera para participar, trabajar su pertenencia grupal, pero no lo sabían. La conciencia sobre su riqueza es un músculo que no se ha fortalecido. Renovar el método, garantizando la importancia del *cómo* y descentralizando el *qué*, permite tener mayor influencia sobre los infantes.

En fin, las grandes conclusiones del ejercicio diagnóstico arrojaron un panorama que era, más bien, alentador y retador. En el escenario existía una tensión, había fuerzas positivas y negativas en permanente contradicción en las tres grandes categorías orientadoras. Tenía un choque al frente. Se procederá a mencionar la síntesis total de aquella discusión y a comunicar las apreciaciones que hicieron posible llegar a ellas.

En primer lugar, la pregunta problemática a grandes rasgos era cómo usar la participación en la construcción de ciudadanía; el diagnóstico buscó responderla y, la respuesta, aunque suene

cómica, es la más concreta y honesta: participando. En el primer pilar, la participación en familia y en clase el practicante descubrió que era necesario potenciar la vivencia entre los otros y la aparición ante lo público en las aulas, mediante la apertura jerárquica y el acceso y uso del poder real, aprovechando todo el almacén de técnicas pedagógicas y la creatividad contemporáneas. En el segundo pilar, este es, expresión de emociones, era menester anular las fuerzas negativas (alienación, nulidad de nexos comunicativos y ausencia de confianza), porque no tenían ninguna funcionalidad, para fortalecer las fuerzas eficaces antes mencionadas (red de apoyo y libre expresión). En el tercer pilar sobre la interacción social, tenía que anular el poco incentivo del trabajo grupal con el fin de estimular la cooperación y el relacionamiento social entre los grupos. Las informaciones anteriores, descansan en el informe de prácticas realizado por el practicante en el año 2022.

Las fuerzas positivas en el primer pilar, a saber, las de aparición ante lo público y vivencia entre los otros consistían en lo siguiente. En primer lugar, lo común es lo público, el aula y sus temas son, por lo tanto, públicos. Aparecer ante los demás implica participar dentro de ese tejido, hilando ideas propias, argumentando y exponiendo al riesgo sus emociones. Es el individuo insertándose en su medio. En segundo lugar, vivir entre los otros implica el puro hecho de convivir, es la práctica cotidiana en la que el estudiante aprende a relacionarse porque está condenado a vivir-entre-los-otros. El escenario compartido, lo público, se construye mediante dicha práctica. Donde hay relaciones habrá apariciones. Por ello, a partir de este tipo de demostración ante lo externo, se pone en marcha el entrenamiento de una lista de habilidades interactivas. Estos factores unidos conllevan al anhelo, el cual encierra la búsqueda de experiencias más gratificantes en el marco del hogar y la escuela. Respecto al sustrato teórico de estas definiciones, traemos nuevamente a colación las definiciones de *convivencia* y *participación* que fueron construidas

durante la introducción basando el argumento sobre Hannah Arendt y sus obras ya citadas.

Frente a estas fuerzas, existen otras que, según su modo de llevar, pueden resultar útiles o regresivas. Por un lado, está el acceso y uso del poder, por el otro, la apertura jerárquica. La primera, encierra el hecho de que participar en medio de las clases implica conducción, administrar las oportunidades o, si se puede decir, la dosificación del acceso y uso del poder. Esta desde el grupo se ve como una concesión para ejercer influencia en las decisiones colectivas. Así pues, bien llevado puede orientar hacia una fuerte integración social y, mal llevado, a la sensación de engaño. Por ello, para lograr la cohesión evitando el sinsabor del engaño (el cual desmotiva) es importante la apertura jerárquica. El docente sigue siendo quien dirige al grupo, es un hecho que no puede ignorarse. La autoridad necesariamente debe ceder. De aquí, el análisis diagnóstico se fundamentó sobre las contribuciones de Foucault (2006). Por citar un fragmento del informe de prácticas:

Es que los profesores y familiares “permitan”, “dejen”, “den” oportunidades. Así pues, con una correcta apertura, determinante de la autoridad, puede fortalecer el aprendizaje de la libertad y el compromiso; deja que los infantes influyan en menor medida en las reglas y estructuras del comportamiento colectivo. Lo anterior, implica ineludiblemente el estímulo de la interacción social y la expresión. (Villar, 2022, p.80)

Lo anterior son las fuerzas que pueden estimular la participación. En escenarios de ineficiente estímulo, aparece lo que se detectó como anquilosamiento. El anterior, se entendió como signo de formas participativas anquilosadas, falsas, de acceso y uso del poder engañoso, de poca apertura jerárquica y rutina. Así, al desarrollarse termina confundiendo la participación con meritocracia escolar, servidumbre moral y simplismo, germinando en el proceso apatía general hacia la integración colectiva que no es más que la vivencia entre los otros y la aparición ante lo

público. En ese sentido, es una banalización de las relaciones.

En el pilar de expresión de emociones, la construcción de redes de apoyo alude al capital de confianza que ha podido constituirse en el grupo, es un contexto que incentiva la expresión, con signos de atención, cuidado y cariño en familia, mientras que en clase se observa como apertura y colaboración. Engloba, pues, la confianza y pertenencia del estudiante a su territorio. La red de apoyo sólo es posible edificarla si hay desarrollo de la libre expresión, dentro de la cual la otredad incentiva la expresión del infante. Con estas fuerzas fortalecidas, la dimensión afectiva del estudiante se trabaja, orientándolo a querer su aprendizaje y su entorno.

Para agregar, el concepto de capital de confianza está basado en la interpretación de Gordon (2005), la cual contempla la relación que existe entre el desempeño de algún grupo u organización con los diferentes volúmenes de confianza del que gocen. A su vez, la relación que se establece entre la experiencia grupal (clase y familia) con las emociones conectadas a la pertenencia y el crecimiento de la confianza, se sostienen sobre las contribuciones de Barrios-Tao y Peña (2019) sobre las implicaciones que tienen sobre la vida diaria transitar a una educación emocional cuyo epicentro es el desarrollo de experiencias emocionales y Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo (2017) que tratan la relevancia de las competencias emocionales en la infancia.

Respecto a las fuerzas negativas, carentes de toda funcionalidad, el practicante observó que la alienación era un proceso que sufre la ausencia de relaciones funcionales que alteren a la persona, quien está inactiva en su rutina. La nulidad de nexos implicaba la falta de puentes para trazar relaciones sólidas, la inexistencia de patrones interactivos por poco capital de confianza que ayuden las interpretaciones, el miedo y la vergüenza a los demás por ser desconocidos o rígidos, etc. Es así que llegan a la ausencia de confianza, porque la expresión de emociones no cuenta con la red idónea para entrenarse. El concepto de enajenación que aquí se trata, habla de un individuo

sin relaciones sólidas (Arendt, 1998) vaciado de nobleza, originalidad, alteraciones culturales e historia (Ortega y Gasset, 2010).

Pasando a la interacción social, se había encontrado el poco incentivo del trabajo grupal, el cual no estimulaba el relacionamiento mediante la didáctica. Por tal razón, también se vio la poca disposición de los infantes a trabajar entre sí, que impedía la cooperación y el respeto mutuo. Por otro lado, se vieron casos que acertaron con fortalecer la cooperación y el relacionamiento social.

Como podrá verse, el diagnóstico fue suficiente para responder la pregunta. Y, si puede agregarse, fue eficiente porque contó con la influencia de algunos estudiantes que propusieron sus cambios de forma y aplicación. Habrán ignorado sus resultados, pero aquí escritos se tiene evidencia de su eficiencia. A todas estas, no se dijo qué pregunta propositiva realizó la niña que fue mencionada párrafos arriba: “¿por qué no lo hacemos más divertido y pasamos al tablero?”

#### **4.1.3. Momento de ejecución: desde los talleres a las artes**

Teniendo en cuenta las fuerzas descritas en el título anterior, pudo hilarse la propuesta de intervención que ahora se sistematiza. Esta fue denominada como *apareciendo ante lo público*, tomó en su interior los elementos importantes del diagnóstico y los puso en marcha con el siguiente objetivo: dinamizar la coexistencia al interior de los grupos escolares de cuarto y quinto de la institución. En cuanto a los objetivos específicos, fueron: estimular la vivencia entre los otros y la aparición ante lo público a partir de técnicas que incentivan la libre expresión, la red de apoyo, la cooperación y el relacionamiento social. Para ello, tuvo que diseñarse tres talleres participativos acudiendo al uso de las artes, la lúdica, recursos visuales, etc., en aras de trabajar estos ejes mediante una metodología de aprender-haciendo, esto es, un enfoque de aprendizaje significativo que se consigue únicamente mediante la práctica (Servicio de Innovación Educativa-UPM, 2020).

Además, las intervenciones breves que tuvieran que realizarse terminaron agregadas, junto a los resultados de cada taller, al informe de resultados.

El diseño del taller de desarrollo de la libre expresión contó con el uso del entorno de la biblioteca escolar, en la cual se dividieron en subgrupos a cada curso cuando correspondía su sesión. Cada niño antes de tomar su lugar escogía un número al azar con el cual se identificaba a lo largo del taller. La actividad tenía dos ejercicios, el primero consistía en observar una secuencia de imágenes y pinturas proyectadas en silencio para, después, por turnos en cada subgrupo escogieran un número al azar. Quien tuviese dicho número, debía salir frente a todos a expresar los sentimientos que la pintura o imagen en particular le produjo. El hecho de ser azaroso ganó la atención y, por lo demás, manifestar los sentimientos y expresarlos frente al público en un marco de respeto demandó en ellos valentía y emoción. El segundo ejercicio, trataba de un juego de mímicas entre cada subgrupo, cada infante pensaba tres acciones y, sin usar la lengua, debía hacerse entender con sus gestos. Si bien los tres grupos primerizos que terminaran ganaban la competencia, la metodología del taller se aseguró de que cada quién tuviese una experiencia gratificante mediante el juego. Todos los grupos gozaron del mismo taller.

El taller sobre cooperación y relacionamiento social fue realizado acudiendo a la misma táctica de los subgrupos, pero esta vez cada uno en diálogo se daría un número del 1 al 6. El reto consistía en observar, nuevamente, una secuencia de imágenes, pero en esta ocasión eran 3 totales y cada imagen contaba con un número del 1 al 6. El objetivo del taller era realizar un cuento o poema grupalmente, donde cada estudiante enumerado agregaba su aporte según la imagen que le correspondía; el reto detrás de todo era mantener el hilo narrativo. Este taller no era dirigido, no se asignaban los números, ni el orden, ni al líder que debían escoger para presentar al grupo cada obra. Se trató, entonces, de un experimento de cooperación no dirigida, de exposición a los riesgos

del trabajo en equipo como la frustración o la desconfianza para la resolución de problemas.

Por último, el taller sobre construcción de redes de apoyo requirió un entorno abierto y otros recursos. Cada grupo debía hacerse en parejas, bajo el requisito de ser una persona con la cual no se relacionaban tanto. Luego, por turnos, cada miembro de la pareja se vendaba los ojos y era conducido por su compañero a lo largo del entorno, lo conducía, le ayudaba a palpar cosas a su alrededor, etc. Después, bajo un juego con el grupo completo, las vendas se usaban como botín en una técnica interactiva donde ellos, caminando en líneas rectas hacia cualquier dirección, debían tomar la venda ajena hasta que se cumpliera cierto límite de tiempo. Quienes eran despojados de la suya, se eliminaban, hasta que se acabara el tiempo o ganara uno. Bajo esta técnica, se buscaba entablar diálogos sobre la confianza mutua y los entornos peligrosos, observando la diferencia entre poder estar en un lugar hasta con los ojos vendados y, otra, donde podían ser despojados de su venda en cualquier momento.

En el informe de ejecución, los talleres y las intervenciones breves otorgaron numerosos resultados según el grupo. En el taller para el desarrollo de la libre expresión, un grupo de quinto demostró que el diseño fue idóneo. Durante el proceso, surgió a simple vista la capacidad de expresión, la confianza con el practicante y el respeto mutuo a las emociones entre los pares. De hecho, tuvo que recurrirse a la conducción de grupo para controlar los episodios de hiperactividad por el bien de la participación de todos. En cuanto al otro grupo de quinto grado pudo cumplirse con los objetivos, pero este grupo en particular tuvo mayor nerviosismo y reserva a la hora de expresar sus ideas y emociones al público, aunque se escuchaban más entre sí y no tenían tanta hiperactividad como el grupo anterior. En los cuartos, quedaron demasiados hechos que resaltar; en primer lugar, la validación de las emociones del estudiante fortaleció la seguridad, dicho ejercicio de comprensión favoreció la confianza para superar retos; en segundo lugar, las niñas

mostraron un hábitus (Cerón, 2019) patriarcal, competitivo y envidioso. La anterior conducta impidió que algunos sub-grupos cooperaran, más bien las aisló y reforzó la poca interacción con pares femeninas, hecho que solidifica la debilidad y dominación ante los hombres, dado que se observan como más confiables y convenientes.

Ahora, en el taller de cooperación y relacionamiento social, con un grupo de quinto pudo plantearse una problematización de la indisciplina, el irrespeto mutuo, la falta de autonomía y responsabilidad, la vigilancia y el trato policivo, para verlos como obstáculos que impiden trazar lazos sólidos dentro del grupo. Recurriendo a una breve cita del informe de prácticas:

Todo lo anterior se enfocó hacia el hecho de si eran capaces de crear lazos de confianza, entre ellos y en sí mismos, como también la coexistencia y un clima grupal agradable para crecer durante años, si ninguno era capaz de seguir una regla mínima de respeto. (Villar, 2022, p. 93)

Con el otro grupo de quinto, tuvo que hacerse mayor asesoramiento para llevar a cabo la actividad, pero no tuvo contratiempos. Esta sesión dejó confirmado que el manejo del orden para el clima grupal sigue siendo necesario para que los objetivos y los ejercicios se realizaran a cabalidad.

Respecto a los grupos de cuarto grado, hubo disposición al acuerdo y a ceder para favorecer las metas grupales en contextos de presión. Los grupos demostraron tener autonomía en el manejo de sus tareas, siempre y cuando tuvieran claras las instrucciones del trabajo. Hubo casos de alta creatividad y confianza. Por otra parte, hay partes de estos grupos donde la cooperación y el relacionamiento eran deficientes. Por ejemplo, había poco capital de confianza entre pares y eso interfirió con su colaboración, el hábitus patriarcal descrito entre niñas minó sus interacciones y rendimiento, no toleraban el fracaso ni el disenso.

El taller de construcción de redes de apoyo sólo fue posible implementar con los grados de quinto por límite de tiempo. En sus resultados, pudo observarse que la lúdica dinamizó al grupo y favoreció su cercanía. Posiblemente, no presentaron problemas porque ya gozaban de capital de confianza previo, pero por la naturaleza de la lúdica, la dispersión y el desorden se presentó y debió hacerse la contención debida para mantener al grupo centrado. El taller demostró que hay músculo interactivo, pero falta estimular la voluntad para su manejo.

Mediante las intervenciones breves en muchos casos con problemas inmediatos durante la ejecución de talleres o remisión a las oficinas de coordinación, hubo eventos de agresiones, desmotivación, manejo del luto, autoestima condicionada al éxito, problemas de cooperación, robos y conductas perjudiciales, indisciplina en el aula, indisposiciones a trabajar en equipo, violencia intrafamiliar e incapacidades para relacionarse con los demás. Este amplio abanico de problemas estuvo más detallado en la descripción de los casos, pero por cuestión de presentación se resumen en estas problemáticas. Así pues, en coherencia con el objetivo del plan de intervención, los ejercicios de acogida de sentimientos, validación emocional, la escucha activa, la pedagogía de la indignación y las problematizaciones, recurriendo a recursos literarios como cuentos de Edgar Allan Poe, poemarios de José Asunción Silva, canciones y demás obras artísticas, pudo conducirse las emociones, aplacar las frustraciones, la ira y el desencanto en los niños, así como destapar algunos problemas previos que requirieron algunas citas con los acudientes.

#### **4.2. Reflexiones de fondo**

Para el desarrollo de este apartado, el estudio procederá a utilizar un recurso que permite contrastar las interpretaciones facilitadas por los diferentes actores del proceso sin unirlas, con el objetivo de evidenciar la riqueza de contenidos según el sector. Por ello, será denominado como las cuatro miradas, es una matriz que pone a la vista cada flanco interpretativo de los actores

implicados en la experiencia. La primera mirada, se va a sostener sobre la información recopilada por los diarios de campo del practicante y el informe, para que no quede duda alguna sobre el origen de dicha información. Las restantes, están fundadas sobre los fragmentos de entrevista recolectados.

#### ***4.2.1. La mirada del practicante***

Durante el momento de evaluación que constituye una parte de nuestra experiencia a sistematizar, se interpretaron los resultados a lo largo del diseño y el proceso, así como se agregaron nuevos hallazgos que no se esperaban. Esta parte de la intervención que hoy se recupera, permitió numerosos elementos para construir la mirada del practicante que diseñó el proceso.

En primer lugar, pudo conocerse que el plan no fue anacrónico al contexto y al eje de intervención escogido durante la experiencia. De hecho, al profundizar el análisis sobre el acierto del practicante alrededor de esta coherencia entre proyecto y población, se obtuvo una reflexión que trajo a colación los conceptos de oferta institucional y demanda emocional (Ansoleaga y Toro, 2014) de los estudiantes.

Lo anterior, refiere a las necesidades y problemas de la población en cuestión que son costos implícitos y explícitos esperables por el mero hecho de ser estudiantes, esto es, que el acto de ser parte de un entorno escolar, compartir experiencias con numerosos compañeros y la vida académica, incurre en cargas inevitables que cuestan sacrificios, esfuerzos y pérdidas de tipo distinto para los niños. Los estudiantes, tienen una demanda de proyectos y atenciones a la institución educativa, en tanto individuos de una situación concreta sectorial que incurre en sacrificios personales; es decir, ser estudiante demanda emocionalmente al niño mucho trabajo y, en ese marco, el niño termina por demandar de modo agregado a la institución modos para adaptarse a su condición. El rol del practicante consistió en sacar a la luz, dar claridad y rebuscar

entre las selvas del diálogo dicha demanda.

Es importante que el interventor se inserte en la vida cotidiana de su población, ha de estar cerca y activo de las actividades que previamente a su aparición andaban desarrollándose. En ese sentido, la institucionalidad es útil en la medida que permite establecer ese nexo, corresponda o no con la demanda emocional en cuestión. Aprovechando eso, es posible llevar a cabo un mejor acercamiento que mejore la potencia emancipadora de algún proyecto en la medida que garantice sincronía con la población. Prosiguiendo, pudo identificarse la importancia del concepto de demanda emocional y su factor determinante de identificación: el acercamiento, en tanto que encierra múltiples características del escenario.

La demanda emocional no se logra mágicamente, no se consigue de la nada, ningún diagnóstico funciona a priori. Si no sabe quiénes son, cómo se sienten, cómo estas dimensiones individuales están influidas por el escenario que los condiciona, y, ocasionalmente, los aplasta, no sabremos ni siquiera qué diagnosticar. Mucho menos tendremos en mente qué planificar. La demanda emocional se conoce con el contacto y la interacción constante, activa, atenta y crítica con la persona.

A lo largo del proceso, fue posible identificar que la población estudiantil conoce sus propios problemas y defectos, saben lo que tienen, pero su manifestación puede variar y en ese espacio está el reto que demanda mayor tacto a la hora de reconocer las insatisfacciones estudiantiles. A veces, manifiestan sus cargas de modo autodestructivo, otras veces son agresivos, pero lo cierto es que cada gesto y acción es un mensaje, es información importantísima que puede recogerse para repensar y actuar sobre numerosas situaciones sin la necesidad de la participación formal del estudiante.

Lo anterior, es una paradoja a simple vista, pero lo cierto es que, en el presente eje de

sistematización, tendemos a malinterpretar que una persona sólo participa cuando ejecuta su acción en el mundo de modo asertivo y deseable. ¡Error! Los niños, niñas y adolescentes, no siguen esa regla falsa, dado que la participación sólo requiere un esfuerzo de intervención personal sobre el mundo compartido y los errores, las afrentas, las “desviaciones”, todo acto inmoral en contra de cualquier tipo de métrica y pacto social, son políticos en sí y dicen, a gritos, la situación del sujeto que lo realizó. Ya se ha repetido hasta la fatiga, pero es un hecho que el diablo está en los detalles. Y, leyendo esa información, contando con el acercamiento descrito para develar la demanda emocional explicada anteriormente, un mundo de posibilidades se abre al frente. Para simplificar la premisa de este párrafo, la participación no acaba necesariamente en formas sociales deseadas, es estrictamente práctica y amoral.

¿Y en qué pinta todo lo dicho hasta ahora en las manifestaciones de la participación estudiantil? La respuesta radica en lo siguiente. Primero, la participación no se manifiesta como uno cree que lo hará, no sigue preceptos como el deber o las metas asignadas. En realidad, su único capataz es lo que *tiene que hacer* el estudiante según su circunstancia, lo que necesita desparramar en las aulas y docentes para vaciar sus angustias. Segundo, guiado por la necesidad orienta sus acciones y, este mismo factor psicológico, deriva en funciones pragmáticas afectando su entorno y a sí mismo. Tercero, que la necesidad no sigue moral alguna, probablemente el niño sienta que romper las reglas le resulte más satisfactorio que seguirlas. En ese sentido, estamos viendo cómo los infantes manifiestan ante el público y las normas su ser, se exponen a riesgos y consecuencias esperadas, mediante actos que son inesperados y, a veces, indeseables por la docencia. Esto se llama participación.

Así pues, nace frente a nosotros la premisa de que la participación adquiere formas contingentes de la moral, puede ser la esperada por un modelo pedagógico que acostumbra a

reducir dicha palabra al levantamiento de una mano, la deseada por un proyecto que busca una manifestación propicia para la cohesión grupal, la confianza y la expresión y, cómo no, aquella que se ve en las agresiones, el incumplimiento de las normas y los conflictos. Según esto, cada institución se busca sus sueños y pesadillas. Por ejemplo, el caso de la niña que demandó la modificación de la didáctica del taller diagnóstico u otros casos donde cuestionaban, a modo de superintendencia, cuándo el practicante regresará al aula a hacer su trabajo. Evidentemente, esto era un ejercicio de coacción, pero el método adoptado por la población estudiantil ya parecía reflejar las ventajas relativas de una pedagogía centrada en el ejercicio de la participación, la apertura jerárquica y el acceso efectivo del poder. Es decir, que este proyecto cuya característica fue centrarse en la conducción de la participación, demostró en los actos estudiantiles que el ejercicio del poder puede aprenderse a administrar en un marco positivo de respeto mutuo y consecución de intereses. En otras palabras, hablamos de un niño-profesor.

Por lo anterior, la participación es moldeable. Es arcilla. Según el cómo se haga, las consecuencias, siguiendo la naturaleza de su manifestación, pueden ser una u otra. Por lo tanto, afirmamos que es un desperdicio no moldearla según unas metas esperadas, entendiendo que esta es recurso para que la población estudiantil manifieste por propia voluntad (y cambie lo que tenga que cambiar en las jerarquías institucionales) comportamientos esperados como los del niño-profesor.

En fin, tales fueron los elementos recogidos en el primer momento descrito, el de la evaluación. Ahora, en segundo lugar, el proceso arrojó otros hechos a relacionar con el eje de sistematización. Como podrá verse en la recuperación del proceso, los talleres tuvieron especial énfasis en la exposición al riesgo controlado, de modo que los infantes pudieran comprender sus emociones y enfrentar la vergüenza de evidenciar su persona a la otredad. Con el paso de las

sesiones, se entrenó una mayor tolerancia al fracaso y el practicante fortaleció la afectividad pedagógica que era necesaria para lograr mayores acercamientos y construcción de confianza. Esto último, favoreció el enganche y eso es un modo deseable de conducción de la participación, dado que abre puertas a eventos de interacción donde se manifiesta la participación.

Con lo anterior, está afirmándose que el aula puede convertirse en laboratorio, casi como un entorno controlado, dentro del cual pueden potenciarse habilidades aprovechando la participación conducida y enganchada del estudiante. La conversión del salón en ese entorno de juegos y entrenamiento es una manifestación grupal de la participación. ¿Cuál es la necesidad de convertir la escuela en este tipo de ambiente? La respuesta consiste en que se pretende impedir la anulación y desmotivación completa del infante ante las fuerzas externas de su mundo. Los niños tienen que vérselas con fuerzas indómitas y la fortuna dicta si fracasa o tiene éxito, sin embargo, las aulas pueden tener conducción, una en la que no se debilita al infante por alejarlo del reto o abandonarlo a la incertidumbre. El aula, a su vez, puede entregar voluntad de poder al infante. Esta afirmación, indica que lo que se aprende en las sesiones escolares también puede desaprenderse en la vida. Son innumerables los estresores que matan los logros.

Llevar a cabo todos estos ejercicios y detalles a cabo para arreglar el entorno, es decir, conseguir las condiciones para propiciar la participación, permitió ver que la exposición controlada al riesgo en entornos donde el aula está condicionada para ello manifestó en los estudiantes acercamientos entre ellos. Con lo mencionado, el capital de confianza incrementó y se reflejó en un mayor músculo interactivo. Tal cosa se reflejó, por ejemplo, en el taller de libre expresión que, como se explicó en párrafos anteriores el funcionamiento e intercambio que existe entre la impresión y la expresión con un ejercicio práctico de manifestación de emociones y comprobación de confianza, escondió un proceso de exposición al riesgo, salida de la zona de confort y apuestas

por la validación mutua.

A lo largo del proceso fue posible identificar una categoría emergente, la cual consiste en una condición adversa a la participación y al capital de confianza grupal. Las sesiones permitieron ver que algunas niñas tenían un comportamiento hostil entre sí, poca disposición a cooperar en grupo y una gran rivalidad. Para explicar lo anterior, puede recurrirse a una perspectiva de género, entiendo que los roles, conductas y patrones de socialización femeninos evidentemente machistas derivaron en problemas de interacción. Al interpretar dicha situación, pudo entenderse que el patrón interactivo en particular reforzado por los roles de género debilitó las redes de apoyo en el grupo. Esto, significa que faltó exposición al riesgo con un énfasis específico en la consolidación de redes amistosas sólidas entre féminas, lo más común es encontrar exceso de conducción y orden, lo cual es dañino en todos los plazos.

La cita anterior, ayuda a interpretar que el fenómeno de hostilidad y competencia por patrones de género entre niñas no es un elemento infranqueable, es decir, que sigue siendo un acontecimiento que tiene refuerzos culturales y, de paso, fallas en la dinámica grupal en cuanto a cooperación, relacionamiento, libertad de expresión, redes de apoyo y, valga decir, todo cuanto incumbe a la aparición ante lo público. Los modos de conducción grupales directivos y sin exposición al riesgo, impide a las niñas que experimenten el riesgo necesario, los acercamientos, los errores y la tramitación de sus rivalidades necesarios para derivar en un quiebre de la socialización machista del género.

Continuando, fue posible observar otros problemas en la manifestación de la participación que confirma la idea de la falta de exposición al riesgo como factor clave. En los talleres sobre cooperación y relacionamiento, los grupos que contaban con capital de confianza previo eran capaces de realizar tareas básicas de resolución de problemas con fluidez, mientras que aquellos

que no presentaron rencillas, indisposición y lentitud. Así pues, este tipo de capital que se fortalece con el atrevimiento de enfrentar retos (como convivir con el par) se refleja en la versatilidad grupal. Por lo general, los eventos descritos tenían dentro de sí arranques de inseguridad, frustración, egoísmo, intolerancia a la frustración, trato hostil entre mujeres, etc.

Para cerrar este apartado, las manifestaciones de la participación identificadas y las condiciones socioeducativas que favorecieron un clima propicio para que la convivencia se fortaleciera mediante prácticas participativas, saltaron a la luz gracias al proceso de acercamiento entre el practicante, el entorno y la población estudiantil. En él, observó todo un despliegue de problemas de relacionamiento entre niños, respuestas positivas y negativas a cada actividad dada la tolerancia grupal en cuestión y la amenaza de pérdida de significatividad expresiva ante estresores continuos. Estos tres elementos tejen una peligrosa fuerza que fue llamada *agonía de la infancia*.

La agonía de la infancia es una contradicción, un choque entre lo que es la etapa del ciclo vital del infante y las demandas sociales y económicas que el contexto del individuo en particular le exige. Al estar en circunstancias familiares adversas, sean padres ausentes debido a la indisponibilidad generada por un mercado laboral hostil, familiares violentos, poco comprensivos, irresponsables o exigentes, enlazado con factores económicos como la pobreza, las redes de apoyo estallan frente al infante. Si la inseguridad social y económica se viene afianzando en la mente del infante, en la escuela tomará una inseguridad actitudinal que vendrá a adoptar múltiples mecanismos de defensa para sobrevivir en terreno adverso: orgullo, capricho, individualismo, indisciplina, agresividad, complacencia, aislamiento, etc. Cuando no lo logran, se traduce en desmotivación.

Si se suma a lo anterior los débiles refuerzos del sistema familiar, el pesimismo y la

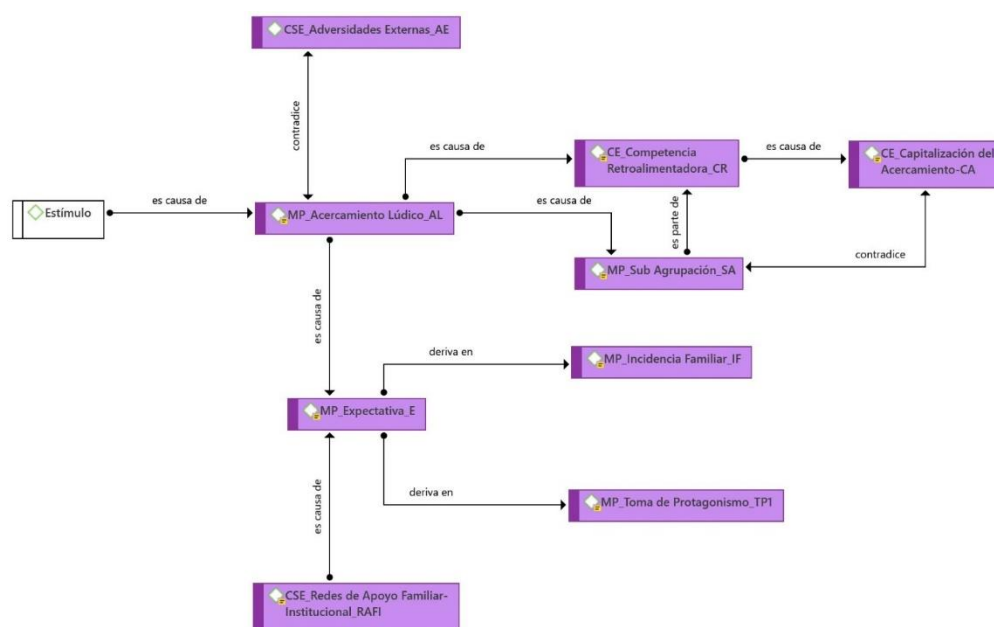
fatalidad, los niños experimentan un lento proceso de resignación que apaga el enfrentamiento a retos y riesgos. Por ello, hay muchos casos fáciles de identificar y que son lastimosamente ignorados, que tratan de autonomía forzada en la conducta infantil. Esta es falsa y engañosa, no tiene los componentes necesarios para precisar la resiliencia y capacidad del infante. Así, la agonía de la infancia representa problemas que deterioran la cohesión escolar.

**4.2.2. La mirada docente**

Las entrevistas elaboradas con docentes partícipes de la experiencia, esto es, directores de grupo de los cursos objetivo del proyecto de intervención, arrojaron a las reflexiones ricos elementos para triangular el análisis. En ese orden de ideas, aquí se presentarán las categorías resultantes del grupo profesoral, en materia de manifestación de la participación, condiciones socioeducativas y categorizaciones emergentes. Cada una será expuesta en orden de relación apoyándose con citas textuales y agregados teóricos.

**Figura 1**

*Red de categorías identificadas en las entrevistas docentes*



*Nota.* La figura representa la red de categorías docente conectadas por orden de relación.

Como puede verse en la figura número 1, todo empieza con un estímulo, el cual trata del proyecto y las sesiones de talleres que fueron elaboradas en los diferentes grupos de cuarto y quinto de primaria. La categoría anterior, causó una manifestación de la participación (M.P.) que fue denominada como *acercamiento lúdico*, el cual entró en abierta contradicción con la condición socioeducativa (C.S.E.) llamada *adversidades externas*. Del *acercamiento lúdico* se desprenden casi todas las categorías faltantes, resaltando así la relevancia que tiene para el análisis presente esta categoría central. Así pues, él causa otra M.P. nombrada como *expectativa*, la cual en el marco de otra C.S.E. causal entendida como *redes de apoyo familiar-institucional*, deriva en dos M.P. resultantes: la *incidencia familiar* y la *toma de protagonismo*.

Además de las categorías anteriores, el acercamiento lúdico también causó resultados contradictorios, aunque no necesariamente problemáticos. Se profundizará en ello más adelante. Retomando, pudo interpretarse que de tal categorización surgió un código emergente, el cual pasó a llamarse como *competencia retroalimentadora* y una particular M.P. denominada *sub agrupación*. Esta última, es parte de la primera. Mientras tanto, la competencia a medida que profundicemos el acercamiento lúdico y se corrijan los errores de la *sub agrupación*, hay posibilidad de *capitalizar el acercamiento*. En la siguiente tabla, podemos apreciar la totalidad de categorías perteneciente a la mirada, su sustrato deductivo y la relevancia por número de citas.

**Tabla 2**

*La mirada docente*

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Categoría resultante</b>	<b>Número citas entrevista</b>
Manifestación participativa	Acercamiento lúdico	19
	Expectativa	8
	Incidencia familiar	2
	Sub agrupación	9
	Toma de protagonismo	5
Condición socioeducativa	Adversidades externas	1

	Redes de apoyo familiar-institucional	4
Emergentes	Capitalización del acercamiento	5
	Competencia retroalimentadora	3

**4.2.2.1 Acercamiento lúdico.** En una primera medida, esta categoría encerró dentro de sí un evento comentado como el derrumbe de barreras en la interacción social concreta de los infantes. Para explicarlo de mejor modo, el fragmento de entrevista de un docente describió lo siguiente:

Pero en el juego (inmediato) creería que en ellos no estaba esa división, en el juego sí se veían todos completos. Eso hace que en la interacción social física se partan esas barreras que se ven, quizás, en competencias académicas. Eso es lo que me pareció bien, dentro de lo que veo que tú estabas llevando, iban partiendo esas barreras de participación entre ellos como grupo en lo físico. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Siguiendo el hilo argumentativo, haber entrenado en situaciones controladas dentro del aula la interacción, permitió que los actos de niños y niñas fluyeran con mayor naturalidad, sin tanto estímulo docente o algún tipo de incentivo. Así pues, se entiende que la espontaneidad pasó a engrasar la cadena del movimiento interactivo, participativo y relacional del grupo. Según el actor clave, “ya, ahora, los colocamos a trabajar entre ellos y prácticamente dan, rinden, no se quedan de brazos cruzados y todos aportan su granito de arena en las actividades” (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023).

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, la interacción practicada durante las sesiones forzó el acercamiento necesario para que las barreras como los prejuicios sobre los compañeros perdieran fuerza. En el marco de un fenómeno de *sub agrupación*, que será tocado más adelante,

debemos entender que el acercamiento lúdico no sólo fundó las bases para que la confianza del grupo incrementara, sino que contribuyó a que surgieran pequeños grupos cohesionados por sus similitudes. Según un docente, este acontecimiento perdía preponderancia cuando la lúdica y la cooperación eran ejes transversales en una actividad:

Me pareció interesante una actividad que hicimos en la que se los colocaba a hacer un dibujo en el piso y se les pedía, por lo que recuerdo, hacer un dibujo de ellos mismos y colocar características de cómo se verían en el futuro. Entre todos armaron su dibujito. Eso me agradó, no sé si fue un taller o una actividad en clase que hicimos y, la verdad, todos reflejaron esa participación. Unos dibujaron, otros escribieron, otros dijeron ideas. Y, la limitación que te había mencionado, de la barrera que impedía la participación porque tenían un concepto previo de los compañeros, se había limitado o desvanecido. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Cuando empezaba a ser claro el efecto que el estímulo participativo tenía dentro de la dinámica grupal, resultó interesante indagar si dichos efectos tienen alguna influencia en el aprendizaje del infante. Este último, se refiere a las competencias sociales, emocionales y académicas. Por lo visto, las fuerzas positivas propiciadas que conforman el término de “convivencia” en el objetivo del plan, pueden verse como estricta interacción. Y, según un docente, la interacción es al mismo tiempo intercambio de aprendizajes, modos de aprender e interpretaciones:

Entrevistador: ¿Considera usted que esa habilidad interactiva sin discriminación alguna, que sean capaces de relacionarse con uno o con otro, rinde en su aprendizaje? Entrevistado: Sí, claro que sí, porque ellos al aportar lo poco que saben

en su participación o al ponerse a hacer alguna parte del proyecto o la actividad aprenden de los demás, de cómo hacen las cosas los demás, escuchan las opiniones de otros para poder saber la mejor alternativa en el desarrollo de un problema. Entonces, sin duda alguna el componente grupal siempre funcionará como una motivación para que ellos puedan adquirir habilidades y desarrollar aquellas que no han tenido la oportunidad de fortalecer, como la social, no solo la académica, escuchar a los compañeros, qué opiniones dan, las decisiones que toman, la parte crítica al dar su opinión. Todo eso se va manifestando con la habilidad de expresar. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

La apertura al riesgo controlado que se describe anteriormente es un logro propiciado por el esfuerzo de acercamiento del estímulo participativo. Así pues, basándose en otro elemento de entrevista, el proceso fue adquiriendo la forma externa y sencilla de mayor compañerismo. Al indagar los aspectos negativos del proyecto, pudo verse que, si bien eran sesiones insuficientes para construir cambios con impacto mayor, fueron lo suficientemente efectivas para manifestar mutaciones deseables en el comportamiento de los grupos:

Entrevistador: En cuanto a los talleres que se habían realizado, ¿observó algún elemento malo o criticable? Entrevistado: Por lo que recuerdo, no. Dentro de los parámetros normales al manejar a los niños y en las edades en las que ellos están, no vi nada negativo para resaltar. De hecho, destaco la labor que se hizo porque los chicos sí mostraron cambios en su comportamiento, entre ellos mismos, el compañerismo creció más. No hay algo negativo que resaltar. Sería como más que todo mencionar que faltaron más talleres para que en ellos se viera más efectivo el proceso. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

La contribución anterior es reveladora, en tanto que permite identificar las virtudes de un proyecto con un enfoque, diseño y aplicación sobre las manifestaciones de la participación concreta de niños escolares. De hecho, fue posible observar que tales influencias sobre el comportamiento de los niños mejoraron sus capacidades para cooperar y tener estándares mínimos de orden, retirando esfuerzo al docente y dando valor agregado a sus imparticiones por economía de esfuerzo. En palabras del entrevistado:

Pero, en cuanto al grupo total, unido, las habilidades del grupo cuando el profesor no estaba en el salón de clases todos se unían para mantener el orden, ya uno sabía que mejoraban el comportamiento. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Retornando a las cortas menciones de la *sub agrupación*, el docente fue capaz de encontrar que, si bien el acercamiento lúdico causó el anterior, en términos generales, es decir, de dinámica grupal, haber logrado que estudiantes se implicaran social y afectivamente con su medio y compañeros gracias al estímulo, logró un cambio de conducta concreto donde los infantes sentían tanto interés y preocupación al acto de convivir como pertenencia al espacio común cotidiano:

Exactamente, por decirlo así, se unieron bien en grupo, se dieron cuenta con quienes pueden relacionarse más y, en soledad, cuando el profe no estaba, a pesar de que estaban en subgrupos, todos en un mismo nivel se comportaban como estudiantes que debían mejorar su comportamiento al encontrarse solos. Cada quien daba su aporte, todos estaban manteniendo la calma. Entonces, se vio bien reflejada esa parte. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Con manifiesta preocupación por los efectos adversos del acercamiento lúdico, tales como supuestos eventos de indisciplina, complicidad, dispersión, etc., producto del aumento del capital

de confianza y, por tanto, de los ejercicios interactivos y de integración que el grupo comenzó por sí sólo a manejar después del estímulo, un docente tranquilizó la inquietud y, de paso, restó importancia a la interpretación binaria donde participar deriva en indisciplina o en orden. En otras palabras, acercar a los niños es, también, una apertura al riesgo por parte del orientador, puesto que ha abierto la puerta a las motivaciones infantiles y al error. Al final del día, en los resultados generales se verá en ellos una nivelación dialógica entre resultados deseables y errores naturales:

Que se hayan ido de un polo al otro... no es que se hayan ido a un lado más que el otro. Siempre se van a ver los dos polos, pero no se marcará uno solo y siempre se ve la nivelación entre ellos. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Los resultados generales que se describen, como podrá verse refiere tanto al rendimiento académico y disciplinario, como a las competencias sociales y emocionales de los niños. Según la entrevista con el actor clave, el acercamiento lúdico permitió en los entramientos de interacción y exposición al riesgo, que niños y niñas del grupo se conocieran, adquirieran conocimiento de sus pares y, por lo tanto, construyeran imágenes que diera seguridad a los actos relacionales. Claro está, dichas imágenes pueden seguir siendo prejuicios y son base de la *sub agrupación*, pero es evidente que este recurso es prácticamente útil para construir puentes donde no los hay. En palabras del docente:

Pero la habilidad, como ya todos se conocían por ese compañerismo, cuando estaba la oportunidad o tenían que colocarse ellos “la camiseta” por decirlo así, de comportarse bien, pues todos van en una misma sintonía. Se conocen todos, bueno, pues ya tal persona a veces se comporta mal y entre ellos mismos se llaman la atención. Ellos mismos están al tanto de sus situaciones. (Actor clave 1, entrevista

conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Pasando a las contribuciones de otro miembro del personal docente, es necesario recordar interpretaciones anteriores sobre la implicación social y afectiva de estudiantes entre sí con su medio compartido. En palabras simples, la confianza, el contacto, el conocimiento de unos y otros, construye redes de apoyo grupales y fortalece los afectos, favoreciendo el interés y el enganche de los niños con el proceso pedagógico. Así pues, no es falso decir que los esfuerzos orientados a ganarse el aprecio de los estudiantes fructifican y mejoran el aprendizaje. Según la entrevista:

Las interpretaciones dentro del proyecto, sobre cómo se vio al ejecutar cada una de las actividades, fue una actitud bastante amplia, manejó muy bien los temas, los estudiantes participaron y ellos siempre fueron asertivos al estar en las diferentes actividades. A veces decían: “profe, no ha vuelto, no ha vuelto”. Entonces ellos como que querían, la ansiedad de ellos, el despertar, porque fueron unas actividades totalmente diferentes, la persona, eso a ellos los anima mucho. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Respecto a las utilidades en el aprendizaje y la convivencia grupal, la M.P. actual tuvo un efecto, pero hay que resaltar que dichas conquistas y logros no son inmediatos, estos se reflejan al mediano y largo plazo en la acción interactiva concreta de los infantes. Al decir de una docente:

Sí, si bien los cambios no se ven de una vez, con el tiempo paso a paso ellos van reflexionando y recuerdan: “hicimos tal cosa, hicimos tal otra”, ese recordar hace que cambien su forma de actuar y relacionarse con las personas. A veces dicen: “usted sí se la tiene montada a fulano, no puede moverse, no puede no sé qué más”. No. Aquí todos tienen los mismos derechos, ellos hablan, se expresan, dicen “no me gusta”, “sí me gusta”, “esto de acuerdo” o “no estoy de acuerdo”. Con ellos es

con acuerdos, como es así, todos deben cumplirlos teniendo en cuenta el espacio, el lugar, la temática, lo que se esté trabajando. Ellos son receptivos a los buenos cambios que los llevan a formar cada vez personitas independientes y responsables.

(Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Los infantes en periodo escolar son receptivos, su capacidad de interiorización es alta y, en un escenario que promueva la expectativa, el acercamiento entre sus pares y, en general, la participación como medio de pedagogía, un docente puede aprovechar eficientemente tal recurso. Por ejemplo, se sabe que la labor docente desgasta por la demanda de atención y cuidado de los grupos escolares, pero si cierto tipo de pedagogía mejorara la unidad y la confianza, puede confiarse en la voluntad de los niños y niñas para ayudarse entre sí en situaciones de riesgo controlado como las de la escuela. Precisamente, el acercamiento lúdico incentivó la camaradería, la cooperación y el compañerismo:

Para el grupo representó más unidad, más confianza, más aprecio, hubo más camaradería. Pero, fue una que ayuda en lugar de la camaradería que burla y está pendiente del otro para caerle, sino de ayudarse entre ellos mismos para solucionar cada situación que se presenta. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

En palabras de la entrevistada, la camaradería descrita puede mejorarse en la medida que los niños se acerquen entre sí, se conozcan y compartan. Se trata de implicarse y ser tanto del otro como este es de uno:

Entrevistador: ¿Cómo se fortalece esa camaradería? Entrevistada: De acuerdo a lo que se ha visto con los estudiantes, a veces hay chicos muy retraídos, que en sus casas tienen algunas dificultades, entonces ellos están pendientes: “profe, él no trajo

tal cosa, yo le puedo colaborar, yo le presto, le regalo, etc.”. Esa es la camaradería de ayuda, no de estar pendientes de lo que hacen incorrectamente para decir o refutar al estudiante. No, ellos están dispuestos a colaborar. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

En palabras de una docente, la ausencia de nexos, interacción y acercamiento entre niños se sostiene en la falta de confianza, es decir, el poco entrenamiento de convivencia que se propicia en el grupo de infantes. A raíz de ello, germina el temor a la vergüenza, la autocensura, riesgos que matan las expectativas y, por lo tanto, la motivación infantil:

Entrevistador: ¿Por qué cree que se abstienen a la hora de dar una respuesta o tomar protagonismo? Entrevistada: Por la presión grupal. Primero, yo creo que la falta de confianza influye, de pronto no ha habido motivación hacia ellos que les de seguridad, que otorgue confianza; entonces, no llegan a creer en sí mismos así tengan la respuesta. Y, lo otro, la presión grupal que siempre pasa. Ahí está el papel de nosotros como mediadores, de darle la importancia a ese niño, destacarle la sola participación y, me ha pasado muchas veces, un niño que nunca y, de pronto, levantó la mano y eso para mí es que se destapó la caja mágica. De ahí en adelante se le incentiva así se haya equivocado, haya intervenido de manera diferente, igual se le apoya la participación y retomamos el camino a la clase y todo lo demás. La dinámica de la pregunta permite que estén más concentrados, más conectados, que de pronto el docente solamente hable, hable y hable. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Nuevamente, en otro fragmento de entrevista puede verse algo tratado párrafos atrás: el acercamiento e interacción entre niños es intercambio de aprendizajes y, por la misma dinámica y

facilidad del lenguaje, los contenidos pueden aprenderse de mejor modo en un entorno de cooperación y construcción colectiva del conocimiento. En palabras de la docente:

Entrevistador: ¿Entonces dar rienda suelta a la palabra contribuye a la motivación?

Entrevistada: Claro que sí, totalmente. Mire lo curioso, a veces uno puede explicar y el niño no lo entendió tanto como lo habría hecho si fueran palabras del compañero. El compañerito dijo lo mismo, lo entendió, pero lo dijo con sus palabras y, entonces, el chico recordó gracias a los compañeros. Entonces, eso es una técnica muy enriquecedora, todas las clases son diferentes, todas las intervenciones son diferentes. Uno llega preparado, llega con sus preguntas y sus actividades listas, pero eso puede cambiar en cualquier momento. Una sola intervención cambia todo. Claro que sí, mientras más participación se dé mucho mejor. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

A continuación, figura otra contribución donde se enfatiza en el mismo tema señalado con anterioridad. Sin embargo, agrega el fortalecimiento de varias habilidades que contribuyen no solo a la vida académica, sino a la cotidiana. En ese sentido, esta M.P. con un incentivo pedagógico que utiliza la participación, deriva en numerosos beneficios y demuestra que hacer de la experiencia escolar algo gratificante tiene sus respectivos valores agregados. Por lo demás, volvió a mencionarse la necesidad de implementar planes más largos de este tipo:

Eso ayuda a formar habilidades, ¿no? Habilidades lingüísticas, habilidades en la organización de la información, a ellos se le dificulta formular un concepto, pero lo tienen, Lo sabe, pero redactarlo es difícil, explicarlo para que el otro lo entienda. Entonces, eso es una habilidad que va desarrollándose con esa práctica. A medida que a ellos se les da la oportunidad, van armando, van mejorando, con el tiempo no

darán respuestas sencillas o simples sino algo más elaborado. Pero todo es un proceso, debe hacerse constantemente, es una lástima que estos talleres sean tan poquitos en un grupo, porque esto es un proceso sostenido en el tiempo. Y, que todos, trabajemos en lo mismo, porque está el maestro que sigue siendo magistral y tradicional y eso cohíbe. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Puede irse notando que esta categoría empieza a encontrar saturación de contenido, de modo que va a asumirse que no hay más elementos en el marco de este proyecto que arroje nuevos resultados. Por ejemplo, una docente volvió a confirmar las ventajas de entrenar la interacción con este tipo de pedagogía, pero con otro nombre: “Entrevistador: ¿Qué pudo interpretar en las sesiones de talleres según su observación? Entrevistada: El trabajo en equipo, fue una parte primordial en ellos” (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

La misma docente, confirmó en un grupo diferente que el acercamiento lúdico comprende la oportunidad de conocerse a sí mismo y a los demás en una práctica sostenida de interacción e implicación en el entorno. Esta entrega de conocimientos permite establecer redes de apoyo sólidas y, de paso, construye imágenes (prejuiciosas o no) que funcionan de puente en caso de no haber capital de confianza previo:

Yo lo veo como que anima el grupo, anima a conocerse, porque explorarse allá emocionalmente hace que el estudiante se abra a sus vivencias y pueda entregar al compañero más confianza. Tenemos una dificultad con algunos estudiantes este año, porque están retraídos en esa parte emocional, como hay unos que queda uno fascinado. Lo veo positivo, en la parte de entregar sus vivencias. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023)

Por lo demás, queda nuevamente confirmado que este proceso de acercamiento construye confianza con la intimidad, usando las emociones como recurso clave para mejorar los climas de confianza. Así, niños y niñas son más propensos a participar en las situaciones cotidianas mediante una práctica activa de manifestación personal y concesiones a la otredad. Por otra parte, la profesora mencionó cómo esta clase de sesiones combate el poco margen de acción del que cuentan algunos docentes en la vida laboral.

Dos cosas muy importantes, el manejo de emociones y que ellos pudieron expresar.

Después de esa actividad, la expresión era muy importante, uno no cree, pero a veces los niños a veces se cohiben de mostrar sus sentimientos. Y, la segunda, el trabajo en equipo, eso es muy importante y se ha perdido por las limitaciones de espacio, de los lugares, los niños no pueden ir al otro grupo, entonces uno como docente tiene que trabajar en equipo en el salón, también el tiempo nos aprieta bastante. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023)

Muy bien, vamos a proceder a un balance general de toda esta categoría y a triangularla con conocimientos académicos para profundizar su análisis. En primera medida, ha funcionado el uso metódico de la lúdica, pues acrecentó la cercanía entre los estudiantes favoreciendo climas de confianza y exposiciones a situaciones de riesgo controlado; el proceso mencionado entrena sus habilidades de expresión, cooperación y relacionamiento, hecho que derruye barreras y abismos dentro del grupo. Es también llamado como "compañerismo" y, a la vez, mejora el orden para el clima de aula entre estudiantes ahorrando trabajo al docente en la conducción grupal.

Esto evidencia que es posible utilizar la participación como medio de aprendizaje para el desarrollo de la convivencia en centros escolares, de paso, también funciona para la constitución

de una ciudadanía más activa (Sánchez, 2013). es efectivo para el interés grupal y fortalece la cohesión (Barriga, Pérez y Sánchez, 2019), siempre que se tenga bien claro qué elementos han de intervenir en los grupos, en este caso, el juego fue un acierto. Además, su éxito depende del método, lo cual se refleja en el manejo de grupo y los cambios de conducta grupales. También demuestra que, al aprender-haciendo de la pedagogía activa en tanto constructor de experiencias (Ruiz, 2013), la participación sólo se aprende participando como se explicó parte por parte en el hilo de la experiencia.

Así pues, hay valor agregado por este método de aprendizaje por participación: los niños logran relacionarse mejor y conocen el sabor de una práctica estimulante de aprendizaje. Claro está, los talleres buscaban intencionalmente que participaran para convivir, sin embargo, los factores descritos aquí inciden estadísticamente en el aprendizaje de contenidos más académicos, la satisfacción con la experiencia escolar y la relación con los compañeros (Giraldo y Mera, 2000). El código de Incidencia Familiar es evidencia de que hay logros en la familia. Este acercamiento antagoniza a la *sub agrupación*.

Acudiendo a la teoría, según Jurado (2016):

Sólo en la medida en que los docentes trabajen con las dinámicas propias de un equipo interdisciplinar, con identidad en la profesión docente y la pulsión para la innovación continua, a través de proyectos que integren los saberes escolares, es posible fortalecer los progresos intelectuales de los docentes y de los mismos estudiantes. (pp. 14-15)

De lo anterior, infiérase que la calidad en la formación deriva en calidad de la praxis. Dicha praxis, también deriva en progreso académico y personal del estudiante. Así, los ejercicios que evidencian el incremento del capital de confianza por incidir en el estricto capital social (Ayala,

Aguayo y Martínez, 2015) los estímulos participativos del aprendizaje y la interacción, mejoran el rendimiento académico por ser parte de toda la experiencia escolar. Por eso, la superación de las metodologías obsoletas que crean problemas de convivencia con raíz pedagógica, según Arredondo (2015) ha que enfatizar en el proceso, en la exposición a situaciones controladas, o como diría Zubiría (2011), en el desarrollo del sujeto.

A continuación, seguirán las categorías restantes, comprenda el lector que la presente era extensa por su nivel de importancia en el contenido. Sin embargo, las siguientes son más ligeras y menos abultadas.

**4.2.2.2 Adversidades externas.** Las adversidades externas a la institucionalidad son una C.S.E. que tiene presencia en el entorno social del infante, el cual está compuesto por su familia y su barrio de residencia. Sólo tiene dos citas de entrevista, pero son lo suficientemente largas para explicar al lector el modo a través del cual la escuela puede convertirse en un escenario de experiencia gratificante en contextos hostiles. Además de eso, permite observar el motivo por el cual las redes de solidaridad y apoyo mutuo son tan importantes en estos cursos de primaria.

Sí, señor. El entorno es fuerte. En mi caso, yo hablo mucho con los estudiantes, ellos me cuentan de manera personal que hubo tal cosa en mi barrio, tuvimos que escondernos, se nos cayó tal casita, los cuadernos se mojaron, no pudo traer la tarea porque se mojó en el aguacero, que se llenó de barro... Todas esas cosas influyen muchísimo, (con) la violencia que ellos viven alrededor, ellos también tienen dificultades porque se retraen mucho, dicen que así es en la casa, con los vecinos o en el barrio. He trabajado acá mucho tiempo, pero también trabajé en colegios más fuertes y se ve la influencia de todo. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023)

Para ser críticos con los modelos pedagógicos tradicionales, directivos y, ocasionalmente, crueles, resulta importante mencionar cómo las escuelas pueden cometer el error de reproducir la hostilidad que sistemáticamente niños y niñas enfrentan en su vida cotidiana a lo largo y ancho de sus escenarios de acción. Esto es una dinámica enfermiza, puesto que los embates externos se apuntalan en la actitud y comportamiento del infante, haciendo que actúe en la escuela de un modo reservado y prevenido, mientras la planta institucional asegura por sí misma que, dado que el infante está quieto, no tiene ningún problema. Evidentemente, tal cosa sucede porque no hay ni acercamientos entre orientadores y directivos con estudiantes lo suficientemente transparentes, lúdicos e íntimos, que es imposible identificar el problema.

Para ser conciso, un entorno escolar muy ordenado es uno abarrotado por problemas latentes no manifiestos, los cuales se quedan en el lejano país del infante. No es normal que los grupos de niños estén ordenados, sin “caos” y sin renglones torcidos. Al frente nuestro, está la oportunidad de adaptarnos a ello con nuevas pedagogías para evitar las interpretaciones de fatalización y desmotivación que se construyen por años en el carácter de niños, niñas y adolescentes.

Para cerrar, la última cita permite entender que el apoyo externo a la institucionalidad es útil para conseguir escenarios escolares gratificantes. Con ello, estudiantes disfrutan del entorno escolar y, de paso, los docentes consiguen apoyos para descentralizar la impartición de su clase del peso del plan de estudios anual. En palabras de la docente entrevistada, pudo saberse algunas características de los entornos de vida del grupo de infantes que estaba asignado a su persona, entre otros elementos:

Sí, no todos vienen de (Censurado), sino también de la parte de abajo, no es un sitio tan privilegiado. A los muchachos les gusta venir a la institución, antes en nuestros

tiempos decían que no había clase y celebrábamos, pero ahora no tanto. Ellos viven su vida bonita en la institución, de pronto en algunos están en la casa y en otros no, pero ahí el entorno ayuda. (...) Todo lo que ayuda al sector, al colegio, ayuda muchísimo, yo les dije a ellos que se sientan privilegiados cuando llega un proyecto porque es un escape a lo que se hace y se aprende, porque no llegan solo para hacer algo. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023)

**4.2.2.3 Expectativa.** Como se mencionó, la expectativa es producto del acercamiento lúdico y de la C.S.E. llamada redes de apoyo familiar-institucional. La categoría presente, se desarrolló en ese marco de estimulación participativa pedagógica y acompañamiento interno y externo del infante. Es otro hallazgo importante, aunque no tan numeroso. Con un total de 8 fragmentos de entrevista, fue posible identificar sus características como M.P.

Según las palabras de un docente, en su grupo la fluidez, el interés y la disposición a participar se amplificó cuando los infantes notaron el cambio de docente. Siguiendo dicho orden de ideas, puede suponerse que existe una relación en la interpretación de los niños entre novedad y pedagogía, sienten al nuevo integrante como tierra ignota y por tal característica de desconocimiento, la curiosidad y el tanteo se activan para medir sus expectativas:

Bien, lo que vi dentro del programa que tú estabas llevando con los chicos me pareció excelente. El salón de 4-1 que estaba a cargo mío y que está a cargo mío (actualmente), vi mucho que los niños empezaron a soltarse más, a ser más expresivos, por el hecho de que venían con otra persona. Con el cambio de docente ellos se sueltan más. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Otra docente, confirmó la misma idea sobre la novedad y las gratificaciones esperadas por los infantes con los nuevos orientadores. Sin embargo, agregó un elemento adicional que permitió entender cómo esta tendencia de los niños no sólo se asocia a la naturaleza de su etapa del ciclo vital, sino también a los logros de la institución con los convenios externos que traen nuevos proyectos a los cursos. Esta práctica edificó una costumbre, la cual comprende el acogimiento de la novedad para poder observar qué tanto agrada el producto que se les ofrece:

Más que todo porque los niños están a la expectativa, como no es un ente que está dentro de la institución constante y no pertenece al gremio de los docentes, tienen esa expectativa y a la persona que llega la acogen para ver qué es lo que les trae, qué novedades les traen. Y ellos saben que, realmente, los proyectos que se presentan dentro de la institución para ellos les fortalece bastante por la dinámica que trae cada participante. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Hablando con la misma docente, queda claro que el apoyo de instituciones externas es útil para que la expectativa como M.P. se consolide. Para ahondar en ello, resulta importante señalar que la saturación de proyectos que los hace implicarse unos con otros, interactuar y acercarse, gana el interés del estudiante porque comienza a interpretarlo como un esfuerzo que vale la pena y rinde resultados para sí. Al convertir al niño en sujeto último de su educación, no es extraño que se gane la confianza y, de paso, germine en externalidades positivas en la red familiar. Así describe una docente el modo mediante el cual la expectativa deriva en incidencia familiar:

Entrevistador: Esa expectativa que dice que los estudiantes tienen respecto a la persona que llega, ese gusto por la novedad, ¿considera que es así porque son niños o porque se ha trabajado en el colegio esa actitud? Entrevistada: Aquí se ha

trabajado, se han manejado muchos proyectos de otras instituciones, como es la Normal, la Universidad Santo Tomás, la UIS, pertenecemos al programa Red de Apoyo, eso los incentiva. Incluso los padres de familia preguntan y les gusta que los niños se interrelacionen con otras personas, teniendo esa experiencia ellos llegan a las casas a contar y a los padres les llama la atención. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Como puede apreciarse, los padres terminan impactados por los efectos de una práctica participativa e interactiva en los niños, retroalimentando una fuerza donde estos recuerdan a la institución la importancia de mantener la constancia en proyectos de envergadura similar. Además, no sobra mencionar el modo que adquieren los infantes para implicarse en sus hogares, evidenciar su individualidad y exponerse al riesgo en la misma unidad familiar.

Continuando, otra docente ratificó lo que se viene mencionando. En palabras sencillas, el método utilizado, la didáctica implementada, el enfoque participativo de todo el proyecto orientado a dinamizar toda una serie de fuerzas propias para la participación, generó tal efecto en la dinámica grupal que los niños “despertaron” una curiosidad práctica en la acción interactiva. Conocer situaciones desconocidas y tener altas expectativas por ver qué otros elementos pueden aprender en sesiones de exposición al riesgo nuevas, los enganchó. Tal enganche es pura expectativa, y es recurso necesario para reducir el miedo al fracaso porque hay clima de confianza propia y grupal:

Ellos quedaron picados con la participación, iniciados. Pues, uno no está en todas las clases y todos los grupos, pero sí hay estudiantes que mejoraron su participación, se les ve sin tanta pena, ni presión ni se abstienen en el principio. Es importante, poner el granito de arena y despertar esa curiosidad y motivación para que incursionen en la creación de su personalidad. Que no se dejen llevar por los miedos

y la vergüenza. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Otra docente, terminó mencionando lo mismo en su grupo, advirtiendo que los niños experimentaron la satisfacción necesaria para querer aprender, esto es, la pedagogía participativa ganó su interés y logró que el estudiante por sí mismo se interesara por gozar más y mejores sesiones de aprendizaje. Ya parece que hemos repetido esto hasta la saciedad, pero es importante que se vea el detalle. Si logra ganarse la motivación con gratificaciones concretas, habrá disposición a aprender. Esto último, facilita la enseñanza y las condiciones necesarias para que niños y niñas se lancen por sí mismos a conocerse a sí mismos, a los demás y a edificar un mundo común:

Recuerdo muchísimo lo de las imágenes, porque revisar las sensaciones, los sentimientos y llegar a trabajar con ellos y hacer que todos participen, fue un gran logro. Y, ese logro, de participar, lo llevan a diferentes actividades que ellos realizan. El año pasado se destacaron mucho en participación, en colaboración, en la parte de estar siempre vinculados a cualquier actividad. Sirvió mucho. Y, el interés que ellos le colocaron, el interés de saber cuándo iba a hacerse el otro taller, si el profesor venía, la pregunta constante hizo saber que las sesiones que recibieron crearon en ellos satisfacción. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

Sin embargo, valía la pena preguntar qué influyó en ese incremento del interés sobre los talleres implementados. La profesora comentó que el método y la didáctica fueron determinantes, por no obviar la implicación afectiva de los estudiantes mediante la expresión de sentimientos y la interacción que los acercó entre sí. Es decir, las claves están en el cómo y la apertura a los

sentimientos:

Las actividades que se realizaron eran creativas, el material que usted utilizó era muy visual y, entonces, los niños son visuales y auditivos. Así pues, al crear una actividad así tan bonita como en la que yo estuve presente, hacer que sus sentimientos afloraran porque hubo bastante participación en ese momento, causó en ellos como si estuvieran inquietos, como si quisieran saber más. Entonces, esa inquietud que creó en su taller hizo que ellos participaran más. Fue muy bonito, como le digo, el grupo tuvo la fortuna de tener 3 entidades que hicieron un trabajo continuo y se caracterizaron por ser participativos. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

Podemos ir entendiendo algunas ideas esenciales, a los niños no les gusta sentirse solos y desamparados. Tampoco descartan que su grupo pueda ser un entorno donde se fortalezcan las habilidades y, de paso, edifiquen lazos llenos de confianza, aprecio y validación. El reto radica en el miedo, o sea, la superación del aislamiento en escenarios de poca convivencia como en este proyecto se entiende. Adicional a ello, los infantes también valoran si algo merece la pena de su esfuerzo o no, así que demandan lúdica y práctica o no hay gratificación concreta:

Entrevistador: ¿Cómo se logra la aceptación de los chicos? ¿Cómo los ganamos?

Entrevistada: Primero, es el trato. Si usted trata bien a la persona, ellos sienten cuando uno los trata bien. Lo digo por experiencia. Segundo, preparar algo creativo, dinámico, activo, que no sea solamente la repetición o memorístico, sino que aprenda-aprendiendo. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

La misma profesora mencionó que la expectativa alcanzada está relacionada no sólo a la

red institucional o a la novedad, sino también a la capacidad del orientador para ejecutar su pedagogía y “llegar” al estudiante. Dicho carisma parece ser esencial en la labor:

Entrevistada: Si uno se centra en los niños que estuvieron en cuarto y ahora en quinto, algo como lo que realizó usted... Primero el cambio de persona, el cambio de docente, nosotros los docentes estamos todo el año y todo el día. Cuando llega una persona nueva y que llega tan bien a los estudiantes, eso hace mucha influencia. Si no les llega a los estudiantes, es difícil que el programa avance, usted llegó muchísimo, hubo mucha empatía. Entonces, al tener eso, en ellos (nace) el interés: “profe, ¿cuándo hacemos una actividad de esas?; profe, mire la actividad que hicimos la vez pasada”. O sea, todavía lo recuerdan. Ellos quisieran hacer actividades similares, que uno intenta hacerlo en clase, pero con una limitación. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

Muy bien, para hacer un balance general de la categoría descrita, puede afirmarse lo siguiente. Hay una circunstancia previa en la cual los infantes tienen curiosidad e interés hacia la novedad y lo desconocido, su trasfondo radica en que la institución construyó confianza en el imaginario estudiantil hacia los productos que externamente traen a los niños. Así pues, la llegada de "un nuevo" se tantea, exploran sus límites y perfilan el tipo de persona y producto que se trae; al cumplir sus caprichos, evidentemente aflora expectativa por las sesiones que se hagan ya que gustan de ello. La expectativa es síntoma de un contexto socio-educativo que incentiva la participación que incluye familia e institución como partes que se influyen mutuamente (Barrios-Tao y Peña, 2019; Puerta, 2016) y refleja el deseo que los niños depositaron en su entorno, así como la confianza en que su realización es posible. La expectativa es, entonces, antónimo de la fatalidad y la desesperanza. Es seguridad respecto al futuro.

**4.2.2.4 Redes de apoyo familiar-institucional.** Las citas de esta categoría son más que claras, la docente construye una red de apoyo comunitaria entre familia e institución para acompañar a los infantes de su clase en particular, apoyar su inserción en el grupo y velar por su rendimiento académico. Aprovecha los contenidos novedosos que llegan a la institución y los nexos familiares, para que concretamente se refleje en el incremento del rendimiento académico y la disciplina asertiva en el aula. Queda, pues, evidenciado que el acompañamiento sí influye en el rendimiento del infante. Es circunstancia de confianza previa la presente C.S.E.

En el código de acercamiento lúdico se habla de cómo el capital de confianza acumulado y los estímulos participativos del aprendizaje influyen en la vida genérica del infante en familia y escuela, pues bien, las redes de apoyo familiar-institucional son un par del anterior sobre la vida genérica.

Acudiendo a los fragmentos de entrevista, una docente dejó claro cómo se consolidó una red de apoyo de este calibre para acompañar a los infantes en su vida escolar:

Sí, el grupo es muy solidario. Hay un grupo de madres consolidado que viene desde primero con esos niños, ya el grupo se creció y están pendientes: “profesora, tal niño queda solito en las actividades, no me gusta, ¿cómo hago? ¿usted me colabora?”. Entonces, ese grupo de madres que lideran me llaman y (preguntan): “profe, ese niño ha quedado solo, que qué podemos hacer, cómo mejoramos su nota, no sé qué más” y, ese grupo, que iba como en cinco ya está como en quince. Es amplio. Y, ellos entre todos se ayudan y están pendientes de las actividades de todo, tanto académico como disciplinario. Es un grupo que, de verdad, me ha tenido contenta por la solidaridad que surgió entre ellos mismos. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

El acompañamiento descrito anteriormente, impactó el dinamismo grupal, demostrando la relación indisoluble entre esfera social y esfera escolar de cada estudiante:

Sí, señor, una red de apoyo. Eran como cinco, una mamá me dijo que el grupo se creció y, las madres que no estaban involucradas, ya (son): “profesora, es que tal cosa” y los niños están respondiendo académica y disciplinariamente. Ha cambiado por esa red que se tejió dentro de ellos. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Agregado a lo anterior, esta vinculación entre institución y familia permitió influir y controlar de mejor modo el rendimiento académico de los niños. A su vez, mejoró la cohesión grupal y es una condición útil para que los integrantes del curso hayan podido acercarse con fluidez. En palabras de la docente:

Claro, esa red de apoyo que hay dentro del salón, en el aula, hay un grupo de apoyo y manejaban más o menos cuatro o cinco niños. Ya se ha extendido bastante y se ha notado el cambio académico en los estudiantes, sus notas mejoraron y, disciplinariamente, no se trata de tenerlos en un régimen (de mano dura), la disciplina no es esa, sino que todo el mundo puede participar, sabe en qué momento puede hacerlo, sabe en qué momento debe o no debe hacer las cosas o, de lo contrario, otro niño con amabilidad dice: “No, así no es”. Entre ellos mismos se corrigen, pero con amor, el compañero no está pendiente para no dejar hacer a los demás. No. Entre todos se colaboran y quieren que todos participen, claro está, hay unos niños muy tímidos y han ido cogiendo (fuerza) un poquito. Finalizando el año se espera que el salón sea homogéneo, muy compacto, en las actividades. Y con la ayuda de los padres que se han integrado al grupo. (Actor clave 2, entrevista

conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Prosiguiendo, la C.S.E. aquí descrita favoreció que el estímulo participativo que el proyecto traía gozara de mayor efectividad y menores contratiempos, dado que el grupo contaba con mayor capital de confianza a la hora de resolver los problemas que se presentaban intencionalmente a lo largo de las sesiones:

Como ellos han perdido mucho el miedo a hablar en público, a expresarse, porque nadie se burla del otro; esas son las normas muy claras dentro del aula de clase, (saben) que todos somos iguales, todos merecemos respeto, (eso) lo tienen muy claro y muy definido. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Esta categoría fue clave, pues también es un factor causal de la expectativa. Lo anterior, permite inferir que es un fenómeno que resulta de un intercambio provechoso entre las áreas externas e internas a la institución, de modo que la motivación estudiantil es un elemento que requiere todo un ejercicio de cooperación y vinculación. Teóricamente hablando, el nexo constituido entre familia e institución, para los profesores es claro que el manejo democrático del entorno escolar, junto con el fomento de interacciones entre los niños y el involucramiento efectivo parental, incide sustancialmente en la formación ética y moral del infante (Betancur, Quiceno y Rojas, 2020).

**4.2.2.5 Incidencia familiar.** Hemos visto cómo la expectativa es causada tanto por el acercamiento lúdico como por las redes de apoyo familiar-institucional, entendiendo que son factores internos y externos que propician el gusto e interés del estudiante por su aprendizaje y vida inmediata. Como podrá notarse en la red de docentes, las altas expectativas derivaron en que los esfuerzos se vieran compensados y retornados. Esto es, que el estudiante recibe validación,

acompañamiento y estímulos tanto por familias como la escuela, habituando una práctica de implicación en sus diferentes entornos:

Sí, exactamente. Se comunica y entonces hay un avance tanto institucional como extra-institucional, con la familia, ellos se interrelacionan y llevan los conocimientos a la casa y allá los van aplicando poco a poco, (como) cuando el niño (dice): “No, mamá, así no se hace. Mire, yo aprendí esto, ¿por qué no lo hacemos?”, pues ellos van tomando parte dentro de la familia para solucionar sus conflictos. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Lo anterior puede simplificarse de mejor modo, la incidencia familiar consiste en que los niños se impliquen en la familia para la resolución de problemas, expresión de opiniones y diálogo:

Los padres son asertivos en las actividades que se realizan, ellos dan mucha importancia a las expresiones, a las cosas que el niño va e intenta a la casa; “hoy fue tal persona, mamá, y aprendimos tal cosa. Mire, debemos hacerlo así y debemos mejorar”. Entonces, es un canal de comunicación que beneficia a toda la comunidad. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

Las fuerzas del acercamiento lúdico en un contexto socio-educativo de altas expectativas, arrojan al infante a incluirse dentro de los asuntos familiares y agregar elementos de su cotidianidad a su unidad familiar. Como puede verse, aquí se evidencian los impactos comunitarios y familiares de una pedagogía activa basada en el aprender-haciendo (Rondón, 2022) y, contrastando con otros autores, ese énfasis prestado a las competencias de los infantes y sus entornos termina por rendir frutos en sus esferas sociales y académicas indirectamente (Giraldo y Mera, 2000).

**4.2.2.6 Toma de protagonismo.** La categoría actual, es una M.P. donde podemos apreciar algunos pilares que mejoran la agencia de los infantes. Mediante la pedagogía participativa del estímulo inicial y las altas expectativas logradas por el acercamiento lúdico y los apoyos de contexto, la toma de protagonismo termina por ser el derivado final de todo el proceso de interacción, acercamiento, construcción colectiva de conocimientos y del capital de confianza. Una docente resumió esto en el protagonismo del niño adquirido mediante la palabra:

Lo que considero que es importante, es ese espacio de estímulo de la palabra. ¿Sí?

De llevar al estudiante, a través de preguntas, a conseguir la respuesta. Entonces, más que la intervención del docente, debe ser un cuestionamiento todo el tiempo.

Eso es formulando la pregunta, la pregunta, la pregunta. Y, pues vi durante el proceso, que eso se trabajó así. En las clases que pude observar, se le daba mucha participación a eso, que ellos resolvieran las cuestiones que se hacían en la actividad. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Según la misma profesora, el protagonismo mediante la palabra parece ser la evidencia de cómo el niño aparece en el espacio público y vive entre los otros, es autonomía encarnada en acciones y, dicho sea de paso, esta última es implicación y exposición constante (y confiada) a los otros, refleja seguridad personal, pero, ante todo, seguridad en el entorno porque conserva en su memoria los resultados esperados de anteriores interacciones:

A través de la pregunta uno logra que ellos construyan el conocimiento. Uno va ahí detrás, va como orientador, como mediador, y los va llevando hacia ese conocimiento, pero finalmente son ellos quienes se dan cuenta que llegaron a la solución. Entonces, es muy importante porque ayuda a que ellos mismos construyan, a que ellos mismos planteen otras nuevas preguntas y, la verdad, eso es

muy enriquecedor porque a veces, uno se sorprende de las preguntas que ellos hacen o las respuestas que llegan a dar. ¿Sí? De pronto uno no tenía pensado y dice: “oiga, sí, es verdad”. Entonces, es muy interesante el despertar esa curiosidad todo el tiempo en ellos, ponerles en duda muchas cosas para que analicen cuestiones, si es así, si no es así y, también, la confianza en sí mismos. (Es decir), que pierdan el miedo. Usted se da cuenta que muchos no preguntan, les da pena, así sepan la respuesta se abstienen de hacerla. Entonces, a través de esa práctica va motivando a los que no se han animado para que lo hagan. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Esta categoría también encierra el multi perspectivismo y la alteridad, es decir, la aparición del otro y las diferentes formas de interpretar una misma situación o hecho. Al tratarse de ejercicios como ya se explicó en el acercamiento lúdico, hay un elemento que se transporta a las expectativas y deriva en la presente toma de protagonismo. Tal cosa, consiste en el riesgo y los sentimientos. El primero, trata de todo aquello que es desconocido y, si hay confianza suficiente, novedoso e interesante (favoreciendo el acercamiento y la sub agrupación que será profundizada próximamente). El otro es riesgo, pero el conocimiento adquirido mediante la alteridad y las perspectivas múltiples aproxima en lugar de distanciar. El segundo, encierra la oportunidad para expresar los sentimientos y consolidar escenarios de acogida cuando es un ejercicio mutuo y totalmente aplicado por los estudiantes:

Cómo una imagen la interpretamos todos de forma tan diferente, de hecho, en esa actividad me pareció muy interesante por la cara que hacían, el describir, ver que quien está al lado interpreta de manera tan distinta al otro, “¿usted de dónde sacó eso?”. Cada uno tiene su razón y todas son válidas. Y muchas veces, eso lleva a que

muestran emociones incluso familiares, toca fibras y sentimientos. A veces uno ignora tantas cosas y se centra en lo académico, por qué este estudiante no responde y no sabemos qué hay detrás. (Además), le permite a él ver todo de otra manera, entonces esta actividad permite no solamente desarrollar la creatividad, la imaginación, el lenguaje, sino que también se expresen y nos permite conocerlos un poco más. También los gustos, permite conocer sus gustos. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Según la misma docente, esta categoría parece estar integrada por el fenómeno del liderazgo y el entrenamiento de habilidades sociales y emocionales necesarias para que esferas cotidianas como el rendimiento académico puedan aprovecharlas:

El liderazgo, se ve mucho el liderazgo. Obviamente, el trabajo en equipo y la sinergia que puedan manejar, su creatividad. Estas actividades tan dinámicas son tan importantes, porque son la base de desarrollo en lo demás. Ya, verlos en acción, que de pronto en una hojita o un dibujo, pero ver el rol y desempeñarlo, que los observen, entonces a unos se les dificulta y a otros les gusta, como los niños que les complica hacer una exposición. Entonces, eso es un trabajo que les ayuda. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

A su vez, la *toma de protagonismo* aborda la exploración, entendida como el proceso de descubrimiento autónomo y práctica integral de habilidades durante la realización de alguna actividad. En ese sentido, presta cierto énfasis al procedimiento, al cómo se resuelven las situaciones, en lugar del resultado. Lo anterior, lo comenta en razón de su preocupación por el aparente crecimiento acelerado de los niños que, en el fondo, carece de una serie de fundamentos importantes para ellos:

Nos hace falta explorar, volverlos creativos, no quedarnos en la parte de conocimientos de aprender unas cosas y ya. (Es decir), profundizar en la manera de hacer las cosas, de cómo decir, hablar, dialogar y, sobre todo, de hacer. Entonces, cuando hacemos estos talleres hacemos que el niño se vuelva más niño, de su edad, que aplique su edad. Estamos en un momento muy vinculado a la tecnología y eso ha llevado a que el niño se comporte como un adulto, se vinculan a unas pequeñas cosas de “los grandes”, pero falta esa exploración, esa visión, la parte auditiva, analizar casos, escuchar, hacer sentir y exponer lo que sienten. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

Haciendo un balance general sobre esta categoría, simplificaremos el análisis ejecutado. Imagine un río que tiene un caudal angosto, ha llovido y este se desbordó. La toma de protagonismo observada en el grupo de estudiantes, consiste en el desbordamiento del interés y la disposición a participar gracias a un estímulo que mejoró las expectativas. También es posible gracias al acercamiento lúdico por el aumento de la confianza grupal y la reducción de la incertidumbre. Encierra dentro de sí la construcción colectiva de conocimiento, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo. La toma de protagonismo es, también, la aparición de las diferencias diarias que constituyen al grupo frente a los ojos del estudiante cuando está cerca a su par. En términos teóricos, lo que aquí observamos como *toma de protagonismo* en entornos participativos escolares, ha sido también entendido como una oportunidad para desarrollar actitudes de democracia interna y externa en tanto toma de decisiones, pues, con ello, ejercitamos el poder real y orienta la práctica cotidiana a la consecución de objetivos con los que el infante está directamente implicado (Sánchez, 2013).

**4.2.2.7 Sub agrupación.** La *sub agrupación* es la segunda categoría analítica de la mirada docente más importante y numerosa. Como se describió páginas arriba, el acercamiento lúdico causó este fenómeno y su valoración honesta puede ser contradictoria dado que, por un lado, expone un posible problema a largo plazo, pero, por el otro, evidencia el capital de confianza conseguido y posibles recursos dignos de aprovechar en eventos futuros contando con el sustrato de una diversidad grupal atomizada lista para activarse.

Tratemos de empezar por la característica esencial de la *sub agrupación* de los cursos. En palabras básicas, niños y niñas comenzaron a establecer sus grupos más cercanos por similitud y comodidad, aprovechando el acercamiento logrado después del estímulo. Según las palabras de uno de los docentes: “Y dentro de los mismos compañeros empezaron a hacerse los grupos como te mencionaba, grupos de compañerismo en el cual se sentían más cómodos y amistosos que en otros” (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023).

En principio, esto puede resultar agradable a simple vista. Y lo es, pudo conseguirse que los integrantes del grupo se enlazaran, pero el problema radica en que este lazo discrimina, es espontáneo, pero no es genérico sino preferencial. Así pues, se hace sólo con quienes comparten algunas características y, por lo tanto, desecha aquello que altere el orden por similitud. De ese modo, no nace un grupo unificado, sino más bien lleno de nichos. Sin embargo, esto no rompe la cohesión. En palabras del docente:

Por ejemplo, cuando colocamos grupos como lo que mencionabas al inicio, de trabajo, algunos niños no se quieren llevar con otros porque tienen el concepto de que un compañero molesta demasiado, que supuestamente ellos no saben más que yo, que él sabe más o menos que yo, entonces esas barreras hacen que siempre estén los mejores agrupándose. Son los que más se tienen línea de compañerismo entre

ellos y cuando uno mueve esa zona de confort, los pone con compañeros con los que no se han manejado antes, entonces ahí nace la inconformidad. Eso es lo que limita en ellos la participación y sacan las excusas: “profe, que tal persona no trabaja, él molesta, él habla, él no participa”, es ahí donde se van limitando con esas barreras. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

En este orden de ideas, la *sub agrupación* puede recaer en un funcionamiento que limita interacciones y apaga la motivación. Este fenómeno puede ser riesgoso, dado que tuerce los efectos del acercamiento lúdico y empuja a resultados totalmente contrarios, como la poca disposición a participar, el desagrado entre pares y la falta de interés en el juego:

Sí, en esa parte donde ellos mismos se frenan lo hacen por lo que te mencionaba, consideran un compañero que no les agrada y se bloquean. Ellos mismos se bloquean y no participan. Entrevistador: Y manifiestan conflicto por eso. Entrevistado: Exactamente, manifiestan contra el profesor: “profe, yo no me quiero hacer con él, cámbieme de grupo”, eso es lo que se manifestaba. Incluso, algunos se quedaban sentados en el puesto cuando tenían actividades que tenían que hacer en el suelo o en el piso, algunos no se iban al grupo, sino que se quedaban en su puesto. Y tenía que llamarlos, hacerles entender que era una nota, que tienen que participar para que puedan dar su aporte. Eso se veía mucho al inicio, luego no se notaba mucho, que el profesor tenga que estarles rogando para que participaran, sino que ya ellos iban soltándose. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Siguiendo las explicaciones del docente, la *sub agrupación* aparece a simple vista como división, pero se trata realmente de atomización del grupo en pequeños nichos de similitud. A su

vez, fue posible porque entre ellos se reforzó la interacción y la confianza general, de otro modo no se habrían sub agrupado porque no existían incentivos relacionales:

Yo observé en el grupo que si había compañerismo consolidado entre ellos también se marcaron los grupos, como se despertaron ya y adquirieron habilidades, (se presentó) eso de que este compañero me conviene, juegan y todo esos (Error de origen: 9:06-9:07) entre ellos son empezaron a dividirse también; los mejores con los mejores, los más buenos en una cosa o en otra, se vio esa división. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Como mencionamos, en principio no había incentivos relacionales. Ahora, luego del acercamiento nacieron estas expectativas que satisfacen los diferentes intereses de los niños. En ese sentido, pasamos a un estadio donde hay incentivos a desviarse del curso general, es decir, factores que orientan el movimiento del infante a decisiones que lo satisface pero que al mismo tiempo lo separa de sus pares académicos. Con esta caracterización, no es necesariamente indeseable el resultado, pero el análisis mentiría si afirmamos que es el mejor producto posible. Es sub-óptimo, la diversificación y conformación de grupos de similitud en un curso no debe derivar en auténtica división, dado que es discriminación y descarte de compañeros, son conductas prohibitivas que frenan su participación en el entorno y la exposición voluntaria al riesgo:

Sería bueno culminar ese trabajo, porque ellos con esas habilidades sociales que adquirieron fueron formando los grupos que venía comentando. Es bueno que se eliminen esos conceptos que ellos adquirieron al conocerse. Había mucho desconocimiento porque no se conversaba entre ellos, lo social no estaba (fortalecido) en el grupo, muchas veces era solo el de al lado, el de atrás o el de adelante, el resto tenía poca interacción. Pero ese concepto claro que ellos tuvieron

cuando se descubrieron más y adquirieron conocimiento por el compañerismo hizo que algunos se dieran cuenta que unos eran mejores que otros en deportes, otros eran mejores para el desorden, “uno mejor que otro”; entonces, ya se dieron cuenta de quienes son, con quienes deberían contar para ciertas cosas. Entonces, esos grupos se formaron así. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Para agregar elementos a la discusión, esta categoría evoca contradicción porque es signo de efectividad, de logro, de acercamiento, pero no es totalmente virtuosa y depende del manejo que se otorgue para anular su degradación. Según el docente:

Valió la pena que encontraran ese auto-conocimiento de sí mismos y de los compañeros, pero trajo como consecuencia eso que te menciono. El autoconocimiento y el conocer a los demás es lo que hace que se formen los subgrupos entre sí. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

El siguiente fragmento de entrevista expone precisamente la forma en que la similitud pesa en las elecciones de amistades y, por ende, la tendencia a aislarse en los contextos que refuerzan la imagen de sí mismos, en lugar de orientarse a ampliar sus propios horizontes en un entorno que, en realidad, sigue siendo riesgo controlado. La aversión al riesgo y la búsqueda de certidumbre resulta medianamente absurda porque limita la acción y el aprendizaje en un escenario que ya, por sí mismo, está limitado. No hay pérdida significativa:

Sin duda alguna, cuando los chicos se conocen y saben que un compañero compagina con su propio carácter, ellos se buscan, se atraen. Si, por ejemplo, a mí me gusta el desorden pues al conocer otro compañero así de desordenado pues lo

busco para hacer lo mismo con él. Entonces, eso es una similitud. Lo mismo pasa con aquellos que son buenos académicamente, también se buscan para ayudarse en las tareas, en actividades que no entiendan se dan explicaciones, etc. Sí, eso pasa. Algunos se enfocan a la indisciplina y otros a la mejoría. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

En la cita que sigue, se muestra la pura imagen de lo que hace la *sub agrupación*. Como puede apreciarse, se ha dado rienda suelta a las cualidades y características de los niños. Es posible pensar que, con la aparición de tal diversidad, el aprendizaje compartido ayude a reforzar dichas cualidades y a aprender otras desconocidas que practican los compañeros en un modo correcto de interacción. En síntesis, cada quién rescata lo más representativo del otro y filtra sus defectos. Eso sólo se logra con más acercamiento lúdico y menores fuerzas discriminatorias de *sub agrupación*. Así aclara el docente:

Hay niños que mantienen bajo perfil porque aún no tienen confianza y cuando esta se adquiere salen a flote muchos casos de niños que son desordenados, otros inteligentes, algunos son líderes, estaban ahí apaciguados porque faltaba esa confianza para explotar el carácter de los niños. (...) Entonces, ese equilibrio puede manejarse y mediante otros talleres mejorarían esa capacidad de comportamiento porque el compañerismo lo que busca es que ellos mismos se unan, pero en él también está la capacidad de distinguir y formar sus diferentes agrupaciones porque despiertan muchas habilidades. Ya no se cohíben entre ellos de no hacer cosas porque ya se conocen. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Para resumir esta importante categoría, el balance y el contraste teórico serán los siguientes.

En primer lugar, el grupo no se divide, no se rompe ni se separa puesto que siguen gozando de redes de cohesión general, pero sí se sub-agrupan o sectorizan en nichos según la similitud, comodidad y pertenencia que gozan. Esto es un efecto inesperado y de mediano plazo, no es necesariamente problemático ni indeseado, pero sí puede perfeccionarse para afianzar al grupo; fue resultado ineludible de acumular capital de confianza mediante interacciones y el entrenamiento en habilidades de participación con los talleres. Es, pues, síntoma de un óptimo nivel de convivencia lograda. Puede, también, interpretarse al mismo tiempo si no es tratado como un aislamiento y concentración de virtudes y defectos en nichos particulares, rompiendo los nexos de grupo y generando al largo plazo guetos intergrupales. En virtud de las fuerzas de similitud, comodidad y pertenencia, el quiebre de sus fronteras invisibles puede generar discordia e inconformidad. Este fenómeno depende del acercamiento logrado entre ellos, pero antagoniza su esencia asociativa si es llevado al extremo. En síntesis, es buen síntoma, pero debe manejarse.

En materia teórica, Daniel Kahneman (2011) puede proporcionar los preceptos académicos necesarios para explicarlo. Según este autor, por heurística de la disponibilidad, que consiste en la información por semejanza que mayor facilidad tiene de ser recordada por su amplia mención en el contexto del sujeto, como por heurística afectiva, que encierran los sentimientos de agrado y desagrado que evocan un hecho en particular en la percepción del sujeto, los juicios y decisiones de estos infantes terminaban por etiquetar a sus compañeros según sus conductas y similitudes, acto por el cual las relaciones se sectorizaban.

Lo anterior, es terreno del pensamiento intuitivo, el cual rígidamente trata de un reconocimiento que parte de una experiencia anecdótica. Las sesiones y las clases son esa evidencia anecdótica. No es más que sesgo y pensamiento rápido. Al no existir información disponible de los pares, el juicio es lento y el pensamiento también; en este caso, las sesiones le

proporcionaron anécdotas para agilizar. Es, a todas luces, sesgo. Perfil, por lo demás, las orientaciones de la atención del infante, la cual termina invertida en las percepciones del juicio sesgado cegando al infante a lo evidente en sus compañeros. Por eso, no es extraño que otro lote de sesiones rebusque mayor interacción para que descubran eso que, para nuestros ojos como orientadores, puede resultar obvio, pero para los niños no: las imágenes construidas de sus compañeros pueden ser falsas.

En cuanto a la *sub agrupación* por similitud, puede atribuirse a la aversión al riesgo y a nuestra perezosa tendencia a reafirmar los juicios propios. En palabras sencillas y aplicadas al presente caso, los niños buscan pares similares para economizar esfuerzos interactivos y crear entornos cómodos:

En un estado de facilidad cognitiva es probable que nos encontremos de buen humor, nos guste lo que vemos, creamos lo que oímos, confiemos en nuestras intuiciones y sintamos que la situación actual es cómoda y familiar. También es probable que nuestros pensamientos sean relativamente informales y superficiales. Pero cuando nuestro estado es de tensión, es más probable que estemos alerta y seamos suspicaces, que dediquemos más esfuerzos a lo que estamos haciendo, nos sintamos menos cómodos y cometamos menos errores, pero también que seamos menos intuitivos y menos creativos de lo normal. (Kahneman, 2011, p.62)

**4.2.2.7 Competencia retroalimentadora.** Como puede apreciarse la figura número 1, esta categoría es una categoría emergente (C.E.) causada por el *acercamiento lúdico* y constituida por la *sub agrupación*. Teniendo en cuenta la atomización y, de paso, la fuerza interactiva y participativa propiciada por el acercamiento entre niños, la rivalidad y sensaciones de superioridad comenzaron a dirigirse a una práctica de aprendizaje mutuo:

Entrevistado: Dentro de los talleres que se han hecho con los chicos, también se ha manejado esa parte, que se quite la rivalidad entre ellos. Que la rivalidad que haya sea para mejorar en lugar de que cause división. Entrevistador: ¿Jerarquías? ¿Soy mejor que el otro? Entrevistado: Exactamente, sí. Entonces, cuando un estudiante ve que hay otro compañero que resalta más, la idea es que eso se dirima al que resalta bastante para que se nivelen; que el primero aprenda del otro y el segundo aprenda de los demás. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

En el fragmento de entrevista siguiente, puede verse cómo la *sub agrupación* hace parte de la categoría presente, pero se maneja de modo que no desvincula al grupo, sino que lo relaciona y orienta a esfuerzos de aprendizajes mayores mediante prácticas cooperativas autónomas. De este modo, competir no deriva en daño ajeno:

Pues, ellos siempre estando a la expectativa, viene la competencia sana entre sí para ver quién es el que mejor lo hace, con quienes participan más, con quiénes me interrelaciono. (Así), buscan ayudar al compañero que, digamos, (se queda) atrás, que le da pena, que no quiere. Entonces, ellos llegan y lo animan: “¡Ven, hagamos esto!” y así se involucran todos. Entrevistador: ¿A qué se refiere con competencia sana? Entrevistada: Pues, competencia sana es que ellos tengan siempre la idea de

ayudar al otro, sin interesarse. (Por ejemplo): “yo le ayudo, pero usted tiene que darme tal cosa, yo le ayudo porque me regala sus onces”. Esa es la competencia sana. Entrevistador: ¿Qué no consista en sustraer algo del otro? Entrevistada: Sí, debemos como ganar-ganar. Con padres de familia y estudiantes ya lo hemos trabajado, ellos tienen eso, todos debemos ganar-ganar en todas las actividades que se realizan. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

¿Y por qué suponemos que esta competencia que deriva en prácticas cooperativas es sana para el grupo? Porque indirectamente los niños y niñas que quedan rezagados empiezan a ser incluidos por sus compañeros sin la necesidad de una intervención docente. Dicha autonomía, refuerza nuevamente la capacidad de los niños para implicarse en su entorno, convivir y participar, mientras ahorra esfuerzos al docente:

Entonces ellos están pendientes de que todos puedan hacer la actividad, que todos queden contentos y que nadie se vaya triste (pensando) que no pudo hacer las cosas. Cada quien las hace de acuerdo a su ritmo, unos tienen más habilidades que otros como todo, pero cada uno quiere que nadie se quede atrás. (Actor clave 2, entrevista conversacional, docente, 26 de julio de 2023)

En el aprendizaje mutuo hay reconocimiento de las virtudes ajenas y los defectos propios, mejoran lo que son e interiorizan lo que les falta en un entorno cooperativo. De tal modo, las rivalidades internas de cada curso derivan en cooperación, no en jerarquización, otorgando a los niños y niñas la oportunidad de sentir orgullo por lo que han logrado y, de paso, la opción de aprender más de lo que saben. Contrastando la presente categoría con algún referente, podemos observar que todo lo descrito refleja una de las ventajas del aprendizaje colaborativo (Collazos, 2006).

**4.2.2.7 Capitalización del acercamiento.** Para alivio del lector, esta es la última categoría de la mirada docente. Como hemos apreciado en la figura número 1, la presente es una C.E. causada por todos los esfuerzos de integración grupal participativa hasta la *competencia retroalimentadora*, también contiene interpretaciones y anhelos futuros sobre cómo mejorar los efectos de proyectos pedagógicos de calibre similar. En ese sentido, su producto final terminará por contradecir y anular todos los elementos problemáticos tratados de la *sub agrupación*. Es, a fin de cuentas, un último esfuerzo de eficiencia.

Un docente, comentó que un modo de capitalizar el acercamiento es aprovechar la diversidad que nace de tantos encuentros, orientarlos aprovechando los fenómenos de liderazgos y confiando durante la práctica educativa en la capacidad de discernimiento de cada niño:

Sería bueno manejar actividades entre ellos que despierten los liderazgos para las cosas provechosas, se conocen y ahora falta que se hagan líderes que empujen a las cosas buenas o positivas. De ver a futuro, pensar en las consecuencias que traería si soy un buen líder o uno para cosas malas. O sea, se trata de fortalecer la capacidad del razonamiento (moral) a largo plazo. Sabemos que son niños todavía, pero ellos ya razonan en determinadas cosas y deben estar tomando consciencia; qué cosas deben hacer, qué cosas deben desarrollar para su buen rendimiento académico y su formación como persona. Entrevistador: ¿Sería canalizar el capital de confianza? Entrevistado: Correcto, tomar esa energía que cargan y esas habilidades que adquieren para canalizarlo hacia cosas buenas y provechosas. Dirigirlas hacia donde debe ir, que les entregue beneficios. (Actor clave 1, entrevista conversacional, docente, 25 de julio de 2023)

Otra profesora, señaló que para capitalizar los esfuerzos logrados es necesario que el

manejo de grupo, la conducción participativa mencionada en la mirada del practicante y, por lo tanto, mínimos de orden sean tenidos en cuenta:

Por lo que observé, y nos pasa a todos en un momento donde se dispersan, unos elevan la voz y otros no alcanzan a escuchar, entonces centrar la atención. Algunos tienen la atención más débil que otros. Es eso, mantenerla en algunos momentos para aprovechar lo que se está haciendo. Pero, lo demás, excelente, ojalá esto pudiera hacerse en todas las aulas y grados porque es la manera más efectiva de construir conocimiento con ellos. (Actor clave 5, entrevista conversacional, docente, 25 de agosto de 2023)

Otra profesora encontró que ahorra esfuerzo a la labor, otorga buenos resultados, descentraliza los contenidos del aula para evitar saturar a los grupos y expone los sentimientos de los niños, cosa no solo acerca a los infantes con sus pares, sino que lo eleva a la altura de su docente y edifica un puente de comunicación mejor:

A veces, uno como docente se maneja mucho en sus ejes temáticos, uno intenta crear en algunas asignaturas, pero hace falta hacer que ellos exploren esas emociones. Por eso, me gustan mucho los talleres de sentimientos y emociones, hace falta que sea continuo y lo podamos institucionalizar para que podamos lograr que ellos, quienes aprendieron, sigan adelante y, los que no, se acobijen a lo que necesiten urgente en el manejo de emociones. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

Por último, la misma profesora señaló que si se busca aprovechar proyectos así, han de ser constantes en tanto práctica institucional. Esto se dice, porque ha conseguido la aceptación de los niños, crea satisfacción y, en un escenario futuro donde sea aplicado hasta la saturación, podrán

obtenerse escuelas donde los estudiantes aprecian su entorno y confían en su docente:

Entrevistador: ¿Cree que haya sido un problema que el proyecto no fuera continuo?

Entrevistada: Sí, me parece que fue muy poquito. Sí, este tipo de programas deben estar todo el año, desde el inicio y seguir. Sé que es un proyecto personal y profesional, pero de todas maneras toca vincularlo. (...) Eso es un reto, estar con niños es un reto y, hacer eso, explorar, conseguir la aceptación, es un logro. (Actor clave 6, entrevista conversacional, docente, primero de septiembre de 2023).

En fin, la capitalización del acercamiento es un resultado inesperado, de ello se retoman los logros alcanzados y se reinvierten utilizando los mismos métodos y las recomendaciones mencionadas para obtener mayor alcance y acercamiento entre niños, niñas y profesores. Para verlo conceptualmente, hay que recordar que la capitalización consiste en una conducta de aprovechamiento y reproducción de los logros de algún tipo de inversión, trabajo o símbolo de un campo social determinado (Cruz, 2018). En este caso, resulta ser trabajo educativo.

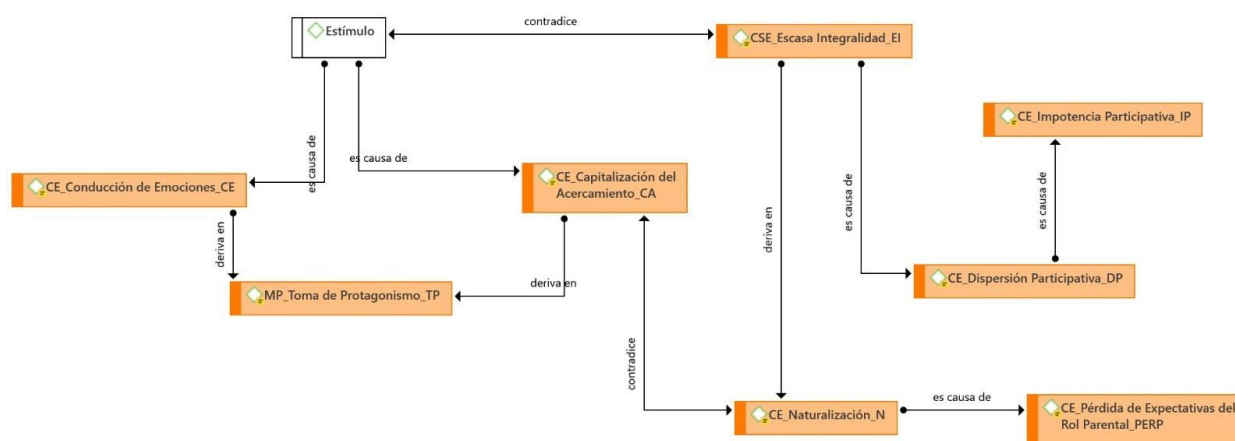
**4.2.3. La mirada del equipo de coordinación.** Las categorías del apartado que aquí se expone, pertenecen a la figura número 2, allí figuran sus relaciones. Como puede observarse, el estímulo causa dos C.E., la primera es la conducción de emociones y la segunda es, otra vez, la capitalización del acercamiento, pero vista desde el equipo de coordinación. Ambas mezcladas, derivan en otra versión de la M.P. llamada toma de protagonismo pensada a partir de la mirada actual.

Sin embargo, las categorías anteriores serán las últimas en ser abordadas, respetando el orden en que se describió. En realidad, el análisis comenzará por arrojar muchos elementos de contexto para ubicar estos hallazgos. Por un lado, empezaremos con la C.S.E. llamada escasa integralidad, sostenida en el tiempo causa una C.E. denominada como dispersión participativa y,

si se continúa en el largo plazo, se convierte en otra C.E. titulada Impotencia participativa. Por último, veremos cómo la escasa integralidad conlleva a una nueva C.E. que es un fenómeno de naturalización (este es hostil y contradice la capitalización del acercamiento) y, finalizando, notaremos otra C.E. causada por la naturalización que hemos nombrado como pérdida de expectativas del rol parental.

**Figura 2**

*Red de categorías identificadas en el equipo de coordinación escolar*



**Nota.** La figura anterior representa el orden de relaciones establecido durante la fase de reflexiones de fondo de esta sistematización del grupo de categorías perteneciente al equipo de coordinación escolar.

Si el lector no se ha perdido, podrá ver en la red que este análisis dividió las categorías en dos fuerzas, la una propiciada por el estímulo y constituida por todas las categorías que dan luz verde a la participación al lado izquierdo y, la otra, perteneciente a una serie de condiciones socio educativas que antagonizan la anterior en tanto reto a superar. A continuación, figura una tabla con la totalidad de las categorías halladas, con su respectiva categoría deductiva y su relevancia según el enraizamiento con citas de entrevista.

**Tabla 3**

*La mirada del equipo de coordinación*

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Categoría resultante</b>	<b>Citas de entrevista</b>
Manifestación participativa	Toma de protagonismo	8
Condición socioeducativa	Escasa integralidad	10
Categoría emergente	Capitalización del acercamiento	4
	Conducción de emociones	2
	Dispersión participativa	5
	Impotencia participativa	1
	Naturalización	5
	Pérdida de expectativas del rol parental	1

**4.2.3.1 Escasa integralidad.** La escasa integralidad es una C.S.E. que está en abierta contradicción con el estímulo pedagógico de participación del proyecto, tomando las diferentes citas de entrevista fue posible hacer el siguiente balance sobre la categoría. Una vez quede descrito, se irán presentando las diferentes partes que dan sentido a la valoración.

Esta categoría, refiere a la poca profundización en el concepto de participación, en tanto que no indaga un nivel más político y con-vivencial. A su vez, tiene un trasfondo cultural que alcanza tanto los estilos de parentalidad en la familia y la pedagogía escolar en el colegio. Según los integrantes del equipo, es directivo y rígidamente jerárquico por la costumbre del mandato y por demandas de rendimiento laboral que dinamita voluntades y margen de acción. En la familia, el niño y el joven se toman como posesión y son tomados desde una pedagogía del mandato. En el colegio, no muchos espacios se prestan para favorecer escenarios de interacción, expresión y contribución. Es decir, no se toca la expectativa, más bien se ignora. También está compuesta por la poca incorporación de estudiantes y familias en las decisiones y diseños de los planes institucionales, teniendo baja incidencia en el producto educativo que consumen. Por el escenario de escasa integralidad, surgen fenómenos de desmotivación dado que la pedagogía poco integral

no retroalimenta el error, desgasta a los niños y no enfatiza en el proceso.

Pues bien, en orientación escolar se observó que los niños, niñas y adolescentes gustan de participar, pero no han accedido a una forma integral, profunda y significativa, de modo que parece ser un elemento que banaliza su valor:

A los estudiantes les gusta participar, ellos creen que participación solamente son actividades como izada de bandera, en la primaria puede haber una profesora que dice: “¿Quién quiere hacer tal cosa?” y ellos responden: “¡Yo, yo, yo!”. Ellos participan en ese sentido. Pero en un sentido más abierto de participación, que ellos lo entiendan como “ser-parte-de” ... soy-parte-de tal cosa, o me tienen a mí como parte-de, ahí todavía no lo han entendido. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Al indagar en las razones por las cuales no había indicios de profundización, pudo encontrarse que el ejercicio de la participación viene siendo escaso por razones culturales y apremios laborales:

Creo que es desde el hogar y, por supuesto, si son cosas que vienen desde el hogar quiere decir que hay algo cultural en esto. Entonces, si hay algo cultura, quiere decir que hasta los docentes estamos en eso. Por decir algo, es como cuando uno dice “yo soy el que está acá y digo lo que van a hacer”, de pronto para ganar más en orden, para agilizar las situaciones, porque nosotros tenemos que rendir ante... (se interrumpe), cumplir requisitos, un pensum, objetivos desde el sector educación. Entonces, a veces queda esa parte ahí. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Al indagar en los motivos por los cuales culturalmente es un ejercicio que no se fortalece

ni se busca, la persona entrevistada lo asoció a la tradicional manera de ejercer el poder en tanto pedagogía del mandato y la posesión. En ese sentido, niños, niñas y adolescentes aprenden la obediencia y a ponerse en segundo plano para acatar el orden que se exige, posicionando su condición al nivel de un objeto:

Lamentablemente hay una educación que es llevada (de un modo) en que los padres, mayores o acudientes son aquellos quienes deciden, ellos deciden en todo, por ejemplo: “usted no me va, usted tal cosa”, me, me, como una posesión. Desde el sentido en que los hijos son posesión de los padres, ellos (estudiantes) entienden ahí la participación. Es desde el mandato-de. Entrevistador: Es directivo. Entrevistada: Sí, aquí también. No hay un espacio para los chicos desde pequeños en que ellos se expresen, así sea, (contribuyendo) en alguna propuesta o cambio mínimo, sus opiniones y todas esas cosas pequeñas que van, poco a poco, llevando a la verdadera participación. Pero es desde la orden. “Usted no me va, usted sí va”, tal cosa y la otra. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Sin oportunidades para la expresión, es decir, sin apertura jerárquica no hay ningún tipo de implicación afectiva y social del individuo con su entorno. De hecho, es más probable que gane su indiferencia. Para desarrollar la idea, buscó entenderse cómo la direccionalidad aplaca las expectativas y gustos por la participación:

Como le estoy diciendo, desde el principio de la posesión. Los padres son dueños de los hijos, no desde el principio de una educación consciente. La forma de educar ya viene generacionalmente: “a mí me dijeron, a mí me hicieron” y vuelvo a repetir ese mismo ciclo educativo donde hay unos jefes, dueños, mientras los otros hacen

lo que (digan). Eso es cuando están pequeños. A largo plazo, va a repercutir cuando el niño llegue a la adolescencia. En ese punto, pienso yo que muchos de los padres, si no es la mayoría, ellos ya empiezan a dirigir su vida y solamente se les exige las notas y empiezan otras cosas ahí. Pero, la verdadera participación, donde hay crítica y se es escuchado, porque es donde uno debe ser escuchado, pues todavía no ha sido posible (lograr). De exponer las ideas, por qué sí, por qué no, por qué hago, por qué no hago; donde él exponga sus opiniones y se preste para que haya cambios en el hogar. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Como puede verse, al ser cultural es una práctica que se reproduce a lo largo del tiempo y, con todo el desagrado que implica, se convierte en aprendizaje del silencio, de la represión y la contención. Esto es, a todas luces, un excelente modo de forzar una sequía en los ríos donde fluye la disposición a participar. Apaga la expectativa y, por ende, el infante se enfrasca en sí mismo. Al tratar el estilo de paternidad, la entrevistada comentó lo siguiente:

¿Qué pasa? Cuando llega al colegio, pues se refuerza en que la profesora también va a cumplir ese papel. Lo que le estaba diciendo, por agilizar y cumplir los objetivos de la materia, se pasa de largo esa partecita. Entrevistador: Similar a los padres, que se encargan de la alimentación, el trabajo... Como una saturación de tareas. Entrevistada: Exactamente. Y, como le digo, se aprendió que así son las cosas. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Ahora, tratando los apremios laborales que impiden fortalecer la participación como práctica pedagógica en la institución, pudo verse lo siguiente:

El docente debe cumplir muchas cosas. En esas ocasiones cuando preguntan: “¿quién quiere hacer tal cosa?” y ellos contestan: “¡yo, yo, yo!”, (se notan) ávidos de participación, de ser tenidos en cuenta, (sentir) que ellos son valiosos. Ellos quieren eso, quieren esa presencia en el colegio. Entonces, cuando ocurren esas cosas les gusta participar. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Al desarrollar la conversación, encontramos un punto clave que consistió en la saturación de tareas que abruma la práctica institucional. Es medianamente contradictorio, dado que la pedagogía participativa ahorra esfuerzos, pero las presiones académicas, la disponibilidad de tiempo y las costumbres docentes, impiden ocasionalmente que se propicie la participación para la convivencia:

Por ejemplo, los estudiantes cuando están en el salón y (el desorden) se arme por la misma educación de ellos, no se concreta nada, pues el docente dice: “este, este y este”. Como una “dedocracia” que se debe hacer porque se va dilatando. Y, también tenemos muchas barreras. A veces, no escuchamos y nos quedamos con simplemente lo que vimos o el primero que dijo algo, sin dejarles participar en la resolución de sus conflictos, por ejemplo. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

En esta C.S.E., puede verse que el contexto económico y familiar tiene gran influencia sobre el estilo de paternidad, las prácticas pedagógicas y, claro está, el ahogo o estímulo de la participación:

La composición familiar sí y la situación económica también. Pongamos un ejemplo, una madre sin trabajo, o que el papá abandonó, esas cosas que siguen

sucedendo, por facilidad de ella no va a contar a sus hijos lo que está sucediendo, porque eso implica más problemas. Y, también, porque uno no va revolver una cosa con la otra, los padres alejan al niño de esas situaciones “de grandes” o, cuando lo cuentan, es para poner al infante en contra de uno de los dos. Ahí la participación queda minada, sí tiene que ver. Además, entendiendo que acá hay estratos bajos, 1, 2, no ha habido educación en el manejo de emociones. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Pasando a otra persona de coordinación entrevistada, pudo obtenerse una imagen de cómo la participación no se estimula por indisposiciones y costumbres propias de la institucionalidad. La tradición, como se vio en párrafos anteriores, está muy arraigada en la pedagogía y no encuentra ningún atractivo en promocionar la participación para la convivencia, a sabiendas de sus buenos resultados:

Yo creo que es muy baja, la participación de los estudiantes en cualquiera de los procesos que se vive en la institución. Deberían ellos estar muy ligados a la malla curricular, a los contenidos que ellos van a ver en un periodo, en las decisiones que se toman en los PMI (Planes de Mejoramiento Institucional), en la Autoevaluación Institucional. Yo considero eso realmente nulo, el estudiante casi no tiene participación en eso. Las decisiones que se toman en los colegios vienen desde docentes y directivos, ni siquiera los padres tienen votación en eso. Se hacen cuestionarios, pero cosas muy sencillas y, si de pronto, esas manifestaciones de los padres en esos cuestionarios tienen muchísima validez y son dignas de estar ahí en el proceso, de incorporarse, pero no son convenientes para los intereses de los que mandan y trabajan en la institución, pues no los tienen en cuenta. Los hacen a un

lado. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Como puede verse, es el antónimo del acercamiento lúdico, los estudiantes y sus familias no están vinculados ni con la institución ni entre sí, no hay una implicación mínima que conduzca a grados cada vez más sofisticados de presencia en el espacio público. En el siguiente fragmento, puede verse que realmente no hay malicia en dicha indisposición, también está muy enlazado con ideas, prejuicios, costumbres sobre la educación y eso se encarna en praxis. Eso sí, una praxis impotente:

Básicamente es eso, un estudiante que diga que vamos a considerar que cada periodo nosotros proponemos cierto... Esas cosas (niega con la cabeza). Si eso logra obtener un alto índice en las estadísticas, de alguna manera se evade.

Entrevistador: Así funcionara, en términos de resultados, la estimulación de la participación, ¿se ignora? Entrevistado: No, si ello lleva a que toca cambiar muchas cosas en la institución, mover la zona de confort de directivos, rectoría, entes diferentes y docentes, olvídense. No se tiene en cuenta. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Pues bien, teniendo claras las características de esta C.S.E., pudimos ahondar en los efectos que esta escasa integralidad trae a la vida escolar, al estudiante y su aprendizaje:

Obviamente, el desinterés y la desmotivación del estudiante porque se abordan cosas que ellos jamás han visto. De ahí los problemas de motivación, pienso yo. Al estudiante no se le tocan temas donde ellos, en primer lugar, no se les permite equivocarse. Eso es un error. La equivocación debe ser muy importante en nuestra educación, daría lugar a nuevas cosas. Todos en los procesos nos equivocamos, si vamos a hacer un experimento científico y usamos un alambre de cierto calibre y

no sirve, ponemos otro, no sirve, ponemos otro hasta que nos sirva. De eso se trata.

¿Por qué los profesores se niegan a aceptar al error? Ven eso como una tragedia.

(Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

En apartados anteriores, dejamos claro como el interés y la motivación son altos cuando la expectativa ha podido ganarse con toda una serie de acercamientos y apoyos externos. Según lo anterior, podemos afirmar que esto es un antónimo, aquí está el modo mediante el cual podemos desmotivar y ganarnos el desinterés del estudiante por excelencia. Siguiendo la idea del error, otros elementos aparecieron en la conversación:

Entrevistador: Aprovechar más el error. Entrevistado: Claro, bajo la orientación un error puede llegar a ser una punta de lanza que el colegio, docentes y estudiantes utilizarían para avanzar en su parte cognitiva y todo. Se les niega de una vez, no se tienen en cuenta los procesos ni el desgaste de los niños. Se privilegia el producto, ¿pero el proceso? En el proceso también se aprende. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

¿Cuántas veces ya habrá sido mencionado? Según la cita anterior, ha vuelto a confirmarse la importancia del cómo, del proceso mediante el cual se hacen las cosas cotidianas. En términos teóricos, la calidad de los maestros juega un papel importante en la gratificación de la experiencia escolar y el aprendizaje de niños y niñas. Si hay imperfecciones en la docencia y el sistema educativo recae en el defecto de no actualizar y formar constantemente las líneas pedagógicas profesoriales, hay una pérdida irrecuperable en los alumnos. Así, la escasa integralidad está enmarcada en un escenario de este tipo. (Montes, 2017). Mientras tanto, los antecedentes como Jurado (2016), identificaron que algunos problemas como la inadecuada distribución del profesorado, la masificación de las aulas, el agotamiento mental entre el tránsito de la primaria a

la secundaria y la saturación de tareas influye en esa (poca) atención al detalle.

**4.2.3.2 *Dispersión participativa.*** La dispersión participativa es otra C.E., es evidencia de un proceso que sustrae fuerzas de participación a la experiencia escolar como el acercamiento, la expectativa o la red de apoyo. Está en condiciones de casos de violencia y estímulos que propician el aislamiento, el pensamiento acrítico y la búsqueda lesiva de reconocimiento de los pares. Para sus efectos, está el desacierto conceptual y acrítico de la independencia, libertad y participación. Los estudiantes no ejercen ninguna de esas cosas, en su lugar, se encuentran solos a raíz del poco acompañamiento educativo.

Siguiendo las ideas descritas, en orientación pudo notarse cómo el acompañamiento a niños y niñas es problemático en diferentes etapas, pasando por patrones de violencia y evolucionando a otros de descuido:

Y, también, cuando llegan a la adolescencia en muchos de los hogares, con toda esta autoridad, seguramente con algunos casos de violencia, entonces ya llega a lo contrario; los chicos hacen lo que quieren porque la mamá o los acudientes los soltaron en ese momento. Desde que llegan a sexto los van soltando diciendo: “usted está grande, haga lo que quiera” y, ese haga lo que quiera, se presta para muchas cosas. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Avanzando, los patrones de descuido son un insumo que parece fortalecer la espontaneidad acrítica de los estudiantes, impidiendo en la toma de decisiones contar con algunos elementos importantes para discernir y valorar las consecuencias:

Sí, esa educación en el haga-lo-que-quiera, ¿(dónde) termina el chico? Haciendo lo que hace la gente, lo que hace el par. Ahí queda la participación, no desde el punto

de vista crítico falta mucho. Y, como le digo, es cultural poder participar abiertamente. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Mientras tanto, puede notarse que participar es implicarse, como se ha dicho hasta ahora, pero también es comprometerse y demostrar la agencia personal en el mundo común. Cuando hay acompañamiento, es posible llevarlo del modo descrito:

Entrevistador: Se aprendió a descuidar. ¿En ese caso la participación necesita acompañamiento? Entrevistada: De acompañamiento de educación, primero es entender el concepto. Uno pensaría que cuando se sueltan ya están participando, pueden hacer lo que quieran, pero no es así porque no están participando. De hecho, como un estudiante me dijo un día: “yo soy independiente”. Yo pregunté: “¿lavas tus pantaloncillos?” La mamá se los lava. Él se encuentra solo, pero es dependiente en otras cosas. Entonces, puede que me pierda en esos pequeños detalles, pero en dichos detalles yo hablo a los estudiantes. Por ejemplo, yo soy de apellido (censurado), ¿por qué soy (censurado)? Porque yo participo-en, no porque me dan todo, la comida, la vivienda, pero es porque participo-en. Va todo en conjunto. Ellos piensan: “ya soy independiente” y la relacionan con hacer lo que ellos quieran, pero eso va ligado a lo que hacen los pares. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Mientras la dispersión participativa se constituye, entre estudiantes surge un mundo oculto de interacción, en cuyo seno los aprendizajes pueden resultar problemáticos:

Entrevistador: Entre ellos, como un tejido, sale un escenario. ¿Cómo es su interacción? Entrevistada: Caen en eso, no dicen nada, muchas veces hay liderazgos

entre ellos y los siguen, cuando sucede algo no dicen nada para ahorrar problemas en algún grupo donde le empiecen a decir algo y eso. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Al indagar el modo mediante el cual puede derrotarse esta dispersión, surgió en la entrevista la necesidad de una educación adaptada a los estudiantes, a su condición, a sus demandas y a sus familias:

Entrevistador: Una educación adaptada a su condición. ¿Cómo sería una educación sincronizada con esas situaciones? Entrevistada: Manejo de emociones, escuelas de familia, cómo enseñar a los chicos empezando por los mismos padres, cómo hablarles. Ellos dicen: “yo soy santandereano, nosotros somos frenteros y por eso le digo a mi hijo tal cuento”. Todo ese repertorio de violencia lleva a que el hijo no exprese nada, y si lo hace, será con los amigos; seguirá en la misma. Se refuerza. Las niñas también terminan siendo objeto. Ahora se ha disparado por la misma falta de participación, de no escucharnos, la violencia de los hijos hacia los padres. Dado que de pequeños no hubo tal ejercicio ahora participan a la fuerza, para que se haga lo que ellos quieran. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Existe un factor cultural en todo esto, radica en la naturalización del uso de la fuerza y la agresividad, la disposición al diálogo y al contacto afectivo causa una separación en las unidades familiares, mientras en la institución los niños reproducen el aislamiento aprendido:

Entrevistador: Como si hubiera nacido un antagonismo por la baja cohesión.

Entrevistada: Es más, esa cohesión de familia no se rompe, sino que se fortalece, pero a la fuerza, con otros patrones. Se unen mientras más daño se hagan. ¿Qué

necesitamos? Una educación como virtud, cada uno hace lo que debe hacer para lograr una mejor calidad de seres humanos. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

En fin, no es raro que un proyecto participativo hiciera tanta mella recurriendo a herramientas, ideas y enfoques que ganaran el agrado de los estudiantes. Si valoramos el contexto, es posible que sea uno con numerosos estresores, alta incertidumbre y hostilidad significativa. En ese sentido, puede ver que los infantes no gustan de la escuela (y saben desecharla) si esta viene a repetir los problemas que cargan previamente.

**4.2.3.2 Impotencia participativa.** Esta categoría es una C.E., es la no-participación y la no-convivencia aprendidas a lo largo del tiempo, que derivan en patrones de conducta que son incapaces de tolerar el disenso, proponer soluciones factibles, controlar la hostilidad y las emociones, encontrar rutas de desahogo y expresión óptimas. Su efecto último es el ejercicio de la misma pedagogía del mandato con que fueron tratados. Como se aprecia en la red, mientras se desarrolle la dispersión participativa la impotencia será posible.

Según las entrevistas, las consecuencias a largo plazo de una pedagogía directiva carente del entrenamiento de la participación, son la incapacidad para proponer y el enquistamiento de la queja, la inconformidad y la fuerza como respuesta normativa:

Entrevistador: ¿Qué consecuencias trae ese tipo de pedagogía en los padres y docentes en el estudiante desde niño hasta adolescente? Entrevistada: Hasta viejo. En que, entonces, la forma de participar va a ser el modo que aprendió en la casa y en el colegio, por lo que termina llegando al grito, a la mala educación. ¿Cómo vemos esas situaciones donde hablan mal por WhatsApp, pero no expresan educadamente esa participación? Quieren participar, pero se limitan a decir que

algo es malo, pero la verdad es porque no han tenido la verdadera participación desde la casa. Entonces, cuando llegan a estar grandes no están participando y cuando quieren hacerlo buscan “imponer el orden”. Es una frase, debemos imponer el orden, yo vengo a imponer el orden. A la fuerza, a la mala educación, a subir la voz para ser escuchado. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

A su vez, la impotencia participativa conlleva a que la persona haga uso de la violencia, cosa que implica el quebrantamiento completo del tejido de convivencia y el diálogo con el otro:

Entrevistador: Se cohiben y cuando quieren expresarse sale de manera agresiva.

Entrevistada: Hasta agresiva, porque llegan a insultar a otros, dado que no han sido utilizados, desde pequeños, los medios de participación educadamente y lo ve uno.

Entrevistador: Es un músculo enclenque. Entrevistada: Eso se observa en las redes, en las noticias, ese pasionalismo, pero es reforzando esa mala educación. En las redes que los chicos forman hay cuenta de su participación, con gestos y para no tener problemas, entonces no dicen nada. Eso es porque desde pequeños no han podido hablar asertivamente. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Siguiendo este orden de ideas, ya es posible entender cómo es que se aprende el silencio sostenido en el tiempo, la abstención a participar, la indisposición a implicarse en los entornos cotidianos de vida con motivación y deseos de evidenciar la persona propia.

**4.2.3.3 Naturalización.** La naturalización es una C.E. realmente problemática. Ella es un fenómeno que describe cómo el estudiante, la familia y la docencia naturalizan los patrones rígidos de acción como los debidos y únicos, cosa que no proporciona acceso a la información y escenarios

de problematización de sesgos para estimular la creatividad y la madurez en las elecciones de jóvenes e infantes. Conocimientos, competencias y habilidades son debilitados ante el avance de la resignación y mecanización de nuestra experiencia escolar. En la naturalización, al ser efecto de la escasa integralidad, se empieza a desprestigiar el rol parental.

La categoría comienza a ser explicada cuando se relaciona desmotivación con imposición, esto es, porque parece ser que no corresponde con las necesidades del estudiante y es un proceder que descarta sus demandas, pero la esencia de esta naturalización radica en cómo las diferentes poblaciones de la comunidad educativa toman dicho comportamiento con aceptación, impidiendo al estudiante en el camino la oportunidad de acceder a mejor información y, por lo tanto, sopesar las opciones que tiene para mejorar su experiencia educativa:

Entrevistador: Explíqueme cómo se desmotivan los estudiantes. Entrevistado: Al imponerse los contenidos, actividades, todo eso hace que el estudiante dé por hecho que así debe ser. El estudiante no debe dar por hecho que la evaluación no tiene que ser escrita, sino que debe saber decir: “profesor, a mí me evalúa de esta manera porque para mí es mejor”. Padres de familia, docentes, muchos más, dan por hecho que lo que se hace en el colegio es lo que tiene que hacerse. Están errados, al muchacho hay que enseñarlo a pensar (para que) en un momento dado diga: “no, ¿por qué nos desgastamos en eso? Hagamos esta otra actividad, la otra no conduce a nada, no tiene relación lo que estamos estudiando con lo que se quiere” ... A ellos no se les pone metas, los indicadores de logros y todo eso ellos no lo conocen. Lo conocerá el docente, pero ellos no. No tienen conocimiento del valor de las evaluaciones, de cada punto de la evaluación porque al profesor le puede dar hartera, pone cinco ejercicios y, uno, tiene dos páginas y el otro un renglón y cada

uno vale igual. Como todo en la vida, cada cosa tiene su peso, al estudiante hay que decirle que tales puntos valen 25% y el otro, un 50%. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Al profundizar en la desmotivación, se hizo la corrección y es que los infantes sí pueden estar motivados, pero lo cierto es que se aplacan a sí mismos porque están resignados. Para la persona entrevistada, es lógico esperar eso porque la resignación es producto de una pedagogía que no se enfoca en las competencias del estudiante. Además, recalca la necesidad del conocimiento sobre qué tipo de educación reciben, esto con el objetivo de que no caigan en la fatalización y el aburrimiento como hechos inevitables y puedan sustituirlo por una negociación sobre el modo en que se les imparte la enseñanza:

Entonces, al haber una imposición; la imposición no lleva a la desmotivación, (sino que) lleva a la resignación. Hacen las cosas mecánicamente. Cuando una persona quiere ser competente y, cuando tratamos que los estudiantes sean competentes, se requiere que ellos tengan un poco de conocimientos, datos, contenidos; se requiere que tengan ellos una actitud y unas habilidades. Conjugadas las tres el estudiante logra ser competente, pero si tenemos conocimientos, pero no la actitud... Entonces, cuando falla cualquiera de esas no se logra la competencia. Todos estos procesos, la forma como se llevan, los conceptos de la educación, de una evaluación, se le debería impartir. (Por ejemplo): “profesor, mire: la educación tiene tres tipos de evaluación”. Está la formativa, que es aquella donde arrancan, se equivocan, vuelven a insistir, se equivocan nuevamente y la acumulativa, las calificaciones. Ellos debieran saber. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Lo que esta persona está indicando en sus palabras, es que el conocimiento pueda ser ejercido por los estudiantes con criticidad, actividad y diálogo, en tanto que les permite mayores claridades y expectativas sobre cómo proponer modos más gustosos para aprender. Sin embargo, la realidad es que tal conocimiento no se proporciona y la sensación oficial y repetida es la desorientación:

Es un carril. Sabiendo todos esos conceptos ellos se desplazan, por ejemplo, al saber qué es una competencia o un indicador de logro, qué es un juicio valorativo. Eso para ellos está negado. Es un proceso, cuando el niño ya esté en quinto de primaria debe saber varios de los conceptos. No conocen educación, no saben dónde están parados, no saben para qué van al colegio, cuando ellos conozcan eso lograrán muchas cosas. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

De hecho, cuando se trae a colación la disponibilidad de información y conocimientos para orientar a los estudiantes, la respuesta describió que los ayudaría a mejorar y a obtener mayor orientación sobre el mundo que rodea al estudiante:

Ellos están en el aire, están estudiando en el aire sin ningún fundamento; eso lo clarificaría con los tres conceptos. A mí me parece que esos conceptos básicos de educación deben ser enseñados desde los primeros años. Entrevistador: ¿Menciona que los estudiantes son ajenos...? Entrevistado: Al formato, ellos son ajenos al formato y al estar ajenos a ello, no tienen chance de compararlo. Están en el aire, no conocen conceptos... (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Como puede verse, hay naturalización porque no se enfrentan los saberes dados de

inmediato, no hay contradicción ni diversidad para contrastar desde diferentes puntos de referencia. A raíz de esta carencia de conocimiento, la naturalización deriva en un desprestigio de la agencia tanto estudiantil como parental, por no decir que enarbola incorrectamente los errores que cualquier institución puede cometer. Es, entonces, pensamiento acrítico:

Sí, piensan que la escuela está allá y lo que se enseña allá es diferente a lo normal.

No. ¿Por qué? Porque los profesores enseñamos a creer de esa manera.

Entrevistador: ¿Enseñaron a ser menos? Entrevistado: Sí. Y, un papá, da sopa y seco cuando se le saca lo que trabaja. (...) Enseña un montón de cosas a uno. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Desde un contraste teórico para pulir la categoría presente, en experimentos cognitivos sobre el pensamiento rápido e intuitivo, Kahneman y Amos Tversky identificaron en las respuestas a preguntas como qué perfil profesional ocuparía una persona introvertida y muy organizada (bibliotecario o granjero) y la tasa de divorcios en profesores de universidad, que las respuestas eran sesgadas por la semejanza y la disponibilidad de la información sobre el hecho en concreto. Si lo segundo es pura semejanza, habrá sesgo:

Era evidente que nuestras intuiciones venían determinadas por el parecido de cada niño con el estereotipo cultural de una profesión. (...) ¿Sabe el lector que en Estados Unidos hay más de 20 agricultores por cada bibliotecario? Habiendo muchos más agricultores, es casi seguro que habrá más caracteres «disciplinados y metódicos» en tractores que en mostradores de bibliotecas. Sin embargo, descubrimos que los participantes en nuestros experimentos ignoraban los datos estadísticos relevantes y confiaban exclusivamente en la semejanza. Les propusimos que usaran la semejanza como una heurística simplificadora (más o menos como una regla

general) para hacer un juicio difícil. De la confianza en tal heurística resultaron sesgos previsible (errores sistemáticos) en sus predicciones. Nos dimos cuenta de que la pregunta desencadenaba en nuestra memoria una búsqueda de los profesores divorciados que conocíamos o de los que sabíamos que lo estaban, y de que juzgábamos la extensión de categorías por la facilidad con que los casos nos venían a la mente. Llamamos a esta confianza en la facilidad de la búsqueda memorística disponibilidad heurística. (Kahneman, 2011, pp. 9-10)

Los juicios por semejanza pueden explicar el motivo por el cual padres y docentes ven en los patrones que toman la forma correcta de educar, sólo porque es repetida y no se cuestiona. La poca información sobre pedagogías participativas en la formación docente juega un rol aquí. Si se suma la poca disponibilidad de la información sobre la pedagogía, esta queda más anquilosada. Lo anterior, porque niños y jóvenes no acceden a conocimientos por la educación tomada por sesgo, impidiendo formar conceptos, expectativas altas y prácticas alrededor de ella.

**4.2.3.4 Pérdida de expectativas del rol parental.** En la red de la figura número 2, puede notarse que la naturalización causó esta categoría. No es nada compleja, es una nueva C.E. donde se evidencia el último síntoma sobre el estilo de parentalidad cuando es tomado como inferior a lo largo de los procesos escolares: la pérdida de relevancia e implicación del rol parental. En palabras de un integrante del equipo de coordinación:

Adolecemos de ese acompañamiento en la casa por muchas razones, ellos consideran que no saben y, entonces, no tienen que enseñar, sabiendo que pueden enseñar muchísimo. (Por ejemplo): “cuando estaba estudiando hace tantos años el río era limpio, allá pescábamos y lavábamos. Mire hoy”. El papá no sabe que eso vale para que el niño aprenda muchas cosas, porque nosotros decimos: “¿por qué

se seca un río?” y los niños responden: “porque se tiran basuras, profe”. Lo que se les enseñó. El padre no sabe que puede enseñar muchísimas cosas con su experiencia, pero como lo que se enseña en la escuela es lo único, lo que tiene que enseñarse y es ineficiente... (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Como puede apreciarse, la pérdida de expectativas del rol parental consiste en cómo padres y madres se hacen a la idea de que sus experiencias, conocimientos y nexos con los niños son insuficientes para ser parte de toda una red de apoyo. Es una creencia, en términos objetivos hemos notado cómo el acompañamiento de calidad permite a los niños y niñas sembrar la raíz de una práctica social participativa, de modo que resulta contradictorio que el rol parental pierda agencia cuando es tan importante como los aprendizajes de la escuela. De hecho, como hemos podido ver en los diferentes elementos teóricos de esta sistematización, el acompañamiento familiar es sustancial para la correcta inserción del infante en terrenos adversos, así como para el desarrollo de experiencias emotivas, competencias emocionales y académicas (Barrios-Tao y Peña, 2019; Giraldo y Mera, 2000; Puerta, 2016).

**4.2.3.5 Conducción de emociones.** La conducción de emociones es otra C.E., la cual es posible gracias a un estímulo formal. La categoría actual, es un proceso ejecutado por psico orientación para aplacar los estilos de paternidad directivos y ausentes, por lo general, con mejores técnicas de trato hacia los hijos y modos de enseñanza y corrección menos agresivos.

En primer lugar, la persona entrevistada aclaró que, para lograr que padres e hijos construyan mejores puentes de comunicación, el trato debía evidenciar validación, corrección no violenta y aprecio por el infante:

Pues, siempre parto con las madres. Lo fundamental es que la palabra blanda aplaca

la ira, eso quiere decir que nos escuchemos, tome aliento, porque es un aceleramiento de ira en el hogar. Póngase en los zapatos del niño, a usted no le gustaría tal trato. Yo creería que se trata de reflexionar qué somos, cómo somos, qué estamos diciendo, prestar cuidado a las palabras, esas palabras vienen de toda una biografía y de una cultura. Pero, la idea es lo personal, es lo que puede cambiarse, desde uno mismo. A los padres siempre les decía que somos seres inacabados, no sabemos todo. Al contrario, cada día aprendemos más. La educación como virtud parte en el deseo de cambio empezando por uno mismo. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

La promoción de escenarios en los que las emociones tienen una conducción y no se desbordan con agresividad, a ojos de esta persona representa la oportunidad para que la transparencia, la implicación afectiva y el trato entre personas sea genuinamente libre, deseado y agradable.

Es como lograr una educación virtuosa sin la necesidad de ser violentos, sin la necesidad del castigo y el premio, tiene que ver mucho el modelo de persona. Si yo no te grito, no me vas a gritar. Se parte de uno mismo. Yo te amo, no tengo motivos para gritarte, una persona que ama no dará una cachetada. Si hizo algo malo, pues ver cómo manejarlo, sin la necesidad del golpe. Y es complicado, porque estamos enseñados al refuerzo, a mantener conductas violentas y de autoestima baja. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Con estas prácticas, los espacios compartidos entre padres e hijos derivan en utilidades para los niños, pues estos aprenderán a ser validados y, por lo tanto, sabrán cómo validar a sus compañeros. A su vez, el aprendizaje de la corrección pacífica, el ejercicio de la voluntad sin

intereses artificiales de por medio y el descarte interiorizado de la violencia, son insumos provechosos cuando se trata de atravesar los diferentes espacios escolares por la participación y una auténtica convivencia. Acudiendo otra vez a un contraste teórico, se sabe que las redes familiares que validan las emociones de sus miembros y construyen confianza mutua derivan en numerosas ventajas psicosociales para los niños que viven en su seno (Betancur, Rojas y Quiceno, 2020).

**4.2.3.6 Capitalización del acercamiento.** Se puede confundir la categoría actual con la mirada docente, pero esta se diferencia porque es C.E. y no M.P., de modo que tiene atisbos ajenos al proyecto participativo realizado pero que siguen siendo útiles para ampliar el análisis.

Nuevamente, se propone la necesidad de aplicar más talleres de este estilo porque reforzar los aprendizajes requiere constancia a lo largo del tiempo para que se reflejen los resultados en los grupos. Se hace, a la vez, una crítica a la voluntad docente para que experimente apertura jerárquica y permita la llegada de contenidos enriquecidos a los estudiantes.

Por otro lado, propone la saturación de actividades transversales para que, poco a poco, los esfuerzos pedagógicos se impregnen de ello. Este código, ya es puesta en marcha para superar los problemas, su finalidad es contradecir las fuerzas que anulan la gratificación en la experiencia escolar como la naturalización.

Pues bien, cuando se cuestionó sobre la utilidad que representa para los niños este tipo de pedagogía, orientación comentó que todo cuanto los haga acercarse funciona, pero sólo si es lo suficientemente cuantioso y sostenido en el tiempo:

Claro que eso les queda, pero hay que seguirlo reforzando. La idea es que los docentes dejemos ese celo a la materia, a que yo dirija las cosas, que soy libre de manejar mi cátedra, pero con procesos que poco a poco se vienen dando.

Entrevistador: ¿Por qué no sería suficiente y debe pensarse a largo plazo?

Entrevistada: Porque al tocar el tema uno ve las falencias, lo que sucede con ellos, muchas veces eso queda ahí. El problema también viene desde el sistema educativo, no se buscan modos para medir la participación. Pienso que son estos espacios para tratar críticamente la participación. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Como puede verse, hay un nuevo valor agregado a la pedagogía que acerca estudiantes entre sí, pero también a docentes con estudiantes. Dicho valor, radica en que permite conocer nuevos problemas que llaman la atención y exigen ser atendidos con nuevos para mejorar los efectos de una convivencia participativa. Por ello, durante la entrevista el tema del hábito surgió, en tanto construcción de una práctica sostenida en el tiempo. Tal cosa, sólo puede lograrse cuando los sujetos encargados de la enseñanza dan una oportunidad a la forja del hábito, es decir, cuando se permiten confiar en los niños: “Se trata de buscar las estrategias para que los chicos participen, la voluntad del docente por hacerla en medio de las cosas que tiene que hacer” (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023).

Mientras tanto, en coordinación se obtuvo una palabra indicada para renovar la práctica y demostrar preocupación por la labor educativa, la cual fue “vocación”. Coincidiendo con la entrevista anterior, trae a colación la necesidad de confiar en el estudiante y permitirle cierta influencia en el rumbo de la clase. Después, recomendó una serie de ideas para ganar el interés y aumentar las expectativas de los niños, que, en resumen, consiste en bajar los contenidos de clase a la vida inmediata para ser comprendidos como vida en sí y no como hechos abstractos.

En primer lugar, lograr que nuestro espíritu tenga ese deseo de ayudar a la otra persona. La palabra es vocación, pero yo lo llamo de esta manera, que quiera, que

se interese. Segundo, que se dé mucha participación al estudiante. Tercero, un abordaje por medio de problemáticas que les sirva a ellos para mejorar su modo de vida. Estamos viendo la escuela como un bloque que allí está y, afuera, es la vida. ¡No! La escuela hace parte de la vida, eso no es independiente ni cuatro paredes. Como tumbar las paredes y dejar que el agua pase por toda la mitad, el agua, que es la vida, pasa por toda la mitad y haga parte de la cotidianidad del estudiante. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Continuando, si se continuara esta apertura para construir transparencia y confianza entre el estudiante y todas las partes de la institución, este actuaría con originalidad y sin ocultar lo que es, hecho que incentiva la integración social y expone los problemas y necesidades del estudiante sin temor a grandes riesgos externos por ocultamiento, pues este está acogido en la institución. Evidentemente, la lúdica es transversal a todo esto, en un juego con reglas claras y confianza, las personas no temen ser cómo son realmente. Son, en síntesis, apuntes prácticos para corregir la didáctica y renovar la pedagogía:

Entonces, este se expresa, cambia de caminado, cambia de voz, pero tiene que ser auténtico. Como no hablan como se les plantea, el estudiante se bloquea, así él no da. Pero, si él es como es, tanto en la escuela como en lo cotidiano, él va a expresar muchas cosas. Por eso toca acercarse al muchacho en el lenguaje, en sus gustos, para rescatar de ellos muchas cosas. Todo se va satanizando... Yo decía con la señora (Censurado): hagamos del campeonato de football interno el punto, el eje central para muchas cosas. Vea, ¿nos toca obligarlos a que vayan a un partido? No. ¿Toca sacarlos de la cancha a la fuerza? Sí. Si eso convoca, podemos utilizarlo para muchas vainas. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio

de 2023)

Todo el pragmatismo descrito con anterioridad, su intención queda resumida en lograr el enganche del estudiante:

No hay que obligarlos. Vea, así sea el acto más bonito del mundo que vayan a presentar hoy en el colegio, hay que obligarlos ahí. Mientras, uno les pone un torneo y allá están, gritando. La pasión mueve. ¿Por qué no aprovecharlo? Ahí pueden hacerse más actividades, enganchamos al estudiante en presentación, modales, puede que no en competencias académicas, pero sí en otras; orden, disciplina... Estamos desperdiciando. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Los apuntes de esta categoría invitan a ser práctico y consecuente con la clase de modos mediante los cuales se educa a los niños. Si el objetivo es lograr que se interesen por su aprendizaje, lo mejor es tomar las herramientas necesarias para que ese deseo genuino nazca. Como ha podido verse en referentes teóricos, la gamificación y el uso versátil de una didáctica que integre componentes atractivos para los infantes contribuye a que su interés se centre y, por tanto, cumpla los objetivos de cualquier sesión mediante la práctica (Cañar, Correa, Gualoto y Rodríguez, 2022).

**4.2.3.7 Toma de protagonismo.** Al igual que la categoría perteneciente a la mirada docente, esta M.P. consiste en los efectos de pequeñas acciones transversales que se ejecutan en los grupos que fortalece el liderazgo rotativo y la participación escolar, así como el pensamiento crítico sobre las formas de ser. Por los estímulos en la conducción de emociones a nivel familiar y social, el estudiante aprende la reciprocidad, a motivarse con el acompañamiento (así el padre se juzgue como incapaz), a tratar bien porque fue bien tratado y tiene recursos psicológicos para invertir en las relaciones con sus pares desconocidos. Súmese que interiorizan los conocimientos sustrato

sobre el tipo de educación que reciben, los modos de evaluación que pueden proponer y la formación de hábitos.

Siguiendo el resumen anterior de esta categoría que es derivada de la capitalización del acercamiento y la conducción de emociones, a continuación, tenemos una breve apreciación sobre cómo se utilizan los liderazgos para implicar a diferentes estudiantes en su medio:

En la escuela se está haciendo algo con los fenómenos de liderazgo y se trata de rotar los susodichos. Por ejemplo, el líder de los chistes, el líder que lleva el libro, etc., se van rotando. El mismo salón va sacando esos liderazgos y es un ejercicio para que aprendan todos. Entrevistador: Y aprender de todo. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Por otra parte, una persona entrevistada del equipo anotó que, si la institución no espabila para reconquistar la atención, el gusto y transparencia de sus estudiantes, será incapaz de fortalecer el pensamiento crítico que requieren para forjar carácter:

Entrevistada: Si no queremos cambiar, quedamos a manos de lo que esté de momento. Hay un mundo de paradigmas que llega a la persona y, la idea es que eso que llega, desde redes sociales hasta interacciones, (se cuestione si) será virtuoso o no será virtuoso. Que no sea acrítico. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Entre otras cosas, el protagonismo requiere la modificación parcial o total de muchos estilos de paternidad, de modo que en el trato y los pequeños ejercicios de interacción, niños y niñas aprendan cómo implicarse en sus entornos inmediatos:

Se busca que el estudiante sea resiliente, escuche a los demás, que sepa que es valioso, que los demás también son valiosos. La disciplina es necesaria, al momento

de participar escuchará a los demás. Entrevistador: ¿Puede interpretarse como un ejercicio de confianza a la capacidad del niño para corresponder? Entrevistada: Claro, exactamente. Cuando hay disciplina con amor, él tiene confianza de lo que es, puede hablar donde desee, enlaza respeto, pero también tolerancia. Y lo ayuda a tomar decisiones, a hacerlas críticamente. Eso lo aprende con límites en la casa, los cuales fueron puestos, pero no impuestos. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Además, aparece un elemento nuevo para comprender el ejercicio de la enseñanza. Primero, vimos que la saturación de tareas corta margen de acción; segundo, que hay costumbres aprendidas que no dejan aproximarse de mejor modo a los estudiantes. En la siguiente cita de entrevista, hubo una referencia a la voluntad por prestar atención al cómo se enseña:

Entrevistador: ¿Qué se debe hacer dentro del aula en términos pedagógicos?

Entrevistada: Lo primero, voluntad, de los docentes de querer participar. Lo otro, que también se está haciendo, es que poco a poco de forma indirecta se va propagando todo eso es con los proyectos transversales. (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023)

Esta toma de protagonismo respaldada por la pedagogía implica la conversión del alumno en persona, descentraliza el contenido a aprender como fin último del aprendizaje y lo reemplaza por el infante en particular. Entonces, el niño como fin último de su educación, deriva en que este adquiera protagonismo y avances en su persona:

Entrevistador: ¿Cómo puede traerse al estudiante a la motivación para que guste su educación? Entrevistado: Básicamente, diciendo el objetivo que tiene la educación en las personas, sin ninguna presión. No importa si no saben matemáticas,

factorización, etc.; conociendo de dónde vienen y la vida que han llevado es suficiente para que saquemos personas de aquí. Cambiadas. (Por ejemplo), él llegó, mal, no saludaba, mal lenguaje y que salga de once como todo un caballero o se note el avance como persona. Cuando avanzan esas cosas como persona, el resto viene por añadidura, porque se aprende la responsabilidad y, cuando alguien cuenta con ello, en segundos absorbe muchísimas cosas. Es fundamental la formación en hábitos. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Como puede observarse en el siguiente fragmento, los logros del estímulo y las aspiraciones en el equipo de coordinación por ejercitar la participación coinciden. Cuando se entabla conversación sobre el aumento de las expectativas, la respuesta fue la siguiente:

Se auto examinan, se comparan con otros muchachos, se autoevalúan, “si él pudo, yo también puedo”. Logran cosas. Yo pienso que el pelado que, sin ninguna oportunidad económica, han logrado (cosas), descubrió, y no es que sea inteligente, que pueden hacer mucho de forma autodeterminada. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Al indagar sobre las interpretaciones alcanzadas por el proyecto que se realizó, hubo mención de los métodos y enfoques participativos, así como el tipo de estudiante y el tipo de relación a la cual docentes y administrativos pueden aspirar al convertir actividades como estas en prácticas cotidianas:

Si nosotros tenemos la certeza de que, a través de esas actividades, metodologías, didácticas, logramos que el niño vaya hasta el fondo de su pecho, su corazón y su espíritu; logre ser él, magnífico. Porque el niño aprende en el colegio a decir lo que

nosotros los docentes queremos escuchar, entonces, si logramos la sinceridad, lo que él es realmente, sería magnífico. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

Mírese cómo comenta el gusto por acercar el lejano país de los niños con el del adulto, trazando en el porvenir una transparencia asegurada. Al profundizar en ello, el sujeto entrevistado facilitó lo siguiente:

Entrevistador: Una didáctica para la honestidad, la sinceridad. Entrevistado: Pero personal. Yo pienso así, que se enfrente a llorar, logramos que ese niño llegue y se exprese, así tenga vergüenza. Es lo ideal. (...) El estudiante no es como es, como él sabe que soy el (censurado) habla de cierta manera, él lo ve comiendo a uno y se aterra porque uno come, cuando uno baila, eso es lo que todo mundo hace. Adoptan unas actitudes postizas. Bonito que hablaran como son, ellos son astutos para hablar como uno espera. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

En ese sentido, la toma de protagonismo alcanzada con los logros de un estímulo participativo para la convivencia es prometedora en tanto que derruye los engaños, mentiras, imágenes y ficciones que separan la comunidad escolar, reduciendo en dicha separación el grado de implicación afectiva, interacción y aprendizaje mutuo. Por otra parte, al traer a colación los componentes familiares, se supo lo siguiente:

Cuando el estudiante tiene ese motorcito andando y, a toda velocidad, la motivación en casa, él logra. Cuando un papá, así no sepa nada, está con él, le ayuda alistar, así no le enseñe porque no sabe leer, está con él. Le ayuda. Está cercano a eso que el niño debe presentar, responder, el niño sale adelante. Quienes no lo logran no tienen

la cercanía de los padres, con el solo hecho de acompañarlo a hacer tareas, “yo no sé mucho”, el niño que tiene al padre cercano sale adelante. (Actor clave 4, entrevista conversacional, coordinación, 28 de julio de 2023)

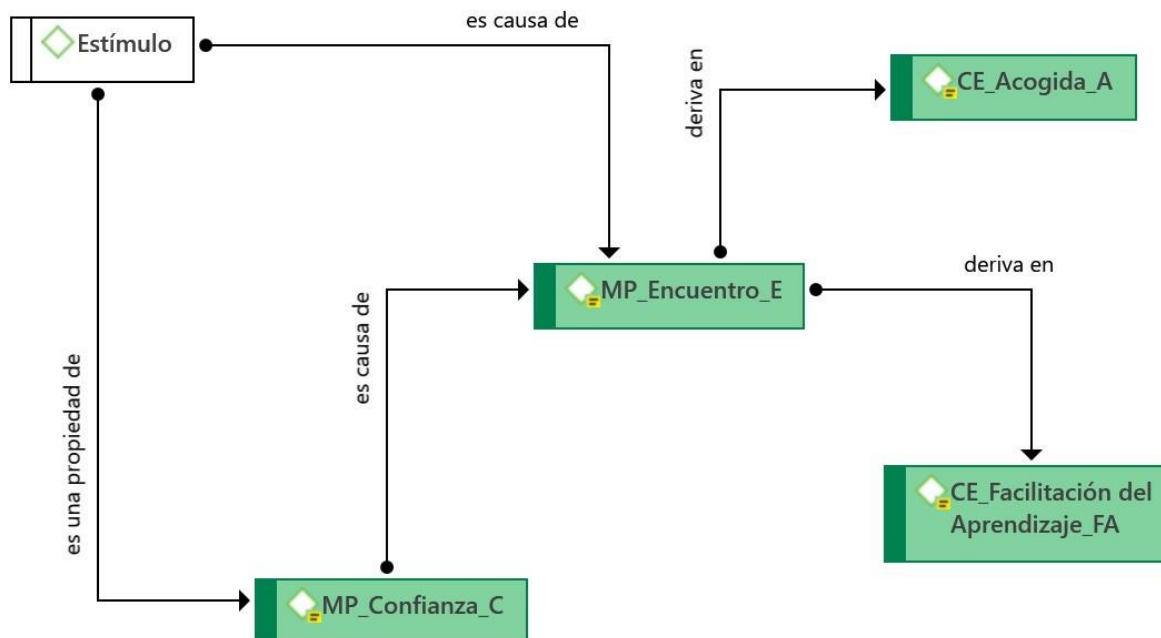
Teniendo en cuenta lo anterior, es posible rescatar la relevancia que tiene un correcto acompañamiento, justo como pudo verse en la mirada docente, para que el niño puede aumentar sus expectativas, sentirse acogido y participar en su entorno de vida sin tantos esfuerzos y premeditaciones. De hecho, al indagar sobre esta clase de resultados esperados, pudo conocerse lo siguiente: “Entrevistador: ¿Qué cambios se esperarían en los estudiantes si se aplicaran este tipo de estrategias? Entrevistada: Los estudiantes terminarían proponiendo, irían más allá de lo lúdico” (Actor clave 3, entrevista conversacional, orientación escolar, 27 de julio de 2023).

#### **4.2.4. *La mirada infantil***

Para finalizar la fase de las reflexiones de fondo, hemos llegado a la mirada infantil, la población objetivo de todo el proyecto. Aquí se mostrarán 4 categorías principales, asociadas entre sí partiendo del estímulo. En primer lugar, tenemos una M.P. denominada como encuentro, causada por el estímulo y otra M.P. llamada confianza. En segundo lugar, esta última deriva en dos C.E. que son la facilitación del aprendizaje y la acogida. En la figura número 3 puede apreciarse la red de relaciones.

#### **Figura 3**

*Red de categorías identificadas en la mirada infantil implicada en la experiencia*



*Nota.* La red anterior representa la red de relaciones existente entre las categorías identificadas en la entrevista realizada a una estudiante de la institución.

A continuación, se presenta una tabla donde figuran las categorías de la mirada presente, con sus respectivos componentes deductivos y su relevancia por cita de entrevista total.

**Tabla 3**

*La mirada infantil*

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Categoría resultante</b>	<b>Citas de entrevista</b>
Manifestación participativa	Confianza	1
	Encuentro	6
Categoría emergente	Acogida	4
	Facilitación del aprendizaje	3

**4.2.4.1 Encuentro.** El encuentro es una manifestación de la participación caracterizada por la apertura a encontrarse con los demás integrantes del grupo que el enfoque pedagógico y el plan de acción ejecutado permitieron. En un primer momento, trató de cómo se descentraliza el contenido de las clases y se sustituye por los estudiantes del aula, de cómo favorece el encuentro entre sí y se dejan de concentrar tanto en sí mismos para reaccionar conscientemente al entorno. En un segundo momento, está el enfrentamiento al miedo y la vergüenza, es decir, a la posibilidad de no agrandar a la persona, decir algo inadecuado o equivocarse. En un tercer momento, está la claridad de que el ejercicio docente, su didáctica y pedagogía, determinan buena parte de cómo se sienten los niños consigo mismos, qué tan lejos o cerca estarán de los demás y su motivación con el encuentro. En cuarto momento, podemos observar que la interacción entre niños no es en blanco, es decir, ellos ponen en práctica todos los conocimientos previos, externos e internos al aula, siendo un espacio bastante experimental.

Siguiendo las palabras de la persona entrevistada, el plan resultó atractivo por el dinamismo que proponía y por la descentralización del ego que exigía su práctica. En este orden de ideas, los estudiantes podían reaccionar de mejor forma a su entorno. Según la estudiante:

Entrevistador: ¿De qué te acuerdas? Entrevistada: Yo me acuerdo los trabajos que hacíamos, estábamos en el salón, nos ponían a hacer grupos y lo vi “chido” porque podíamos interactuar con otras personas y no solamente nos enfocábamos en nosotros. Hay niños en el salón que mantienen el miedo de hablar con otros, he visto muchos que les tienen miedo a los otros y, yo, que me acerco y les hablo: “¡Hola! ¿Cómo estás?”, intentando que se sientan dentro y no aislados ni nada de eso. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Respecto a la interacción y el encuentro con la otredad, la participante comentó que, cuando el trabajo debía ser con desconocidos, la adaptación le costaba más, experimentando en el trayecto miedo y precaución. Sin embargo, hay gratificación cuando tal reto es superado.

Entrevistada: Al principio, si era con un amigo, yo decía que era normal porque hay confianza y habla con él sobre el tema. Pero, cuando es otra persona con la que no dialogas tanto, te empieza a dar pena y dices: “pero si digo algo que lo haga sentir mal a él, una cosa que no le agrada y le caiga mal”. A uno no le va a caer bien todo el mundo, pero sí (se puede) llevar bien y respetar. La verdad, sí daba un poco de miedo y la cosa, pero al final trabajamos y logramos completar la actividad. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Agregando, puede verse que exponerse al público es un riesgo que sienten y sus síntomas preventivos son el miedo y la vergüenza, elementos que cohiben la participación. Sin embargo, en una actividad con reglas claras, normas de respeto adoptadas por todos y exposiciones igualitarias, la estudiante fue capaz de enfrentar al público y solucionar los problemas que se presentaba:

Entrevistador: Cuando trabajamos en biblioteca con las imágenes, que tenían que ver y decir al frente de todos que sentías con ello, ¿qué tal te fue? Entrevistada: Me dio muchísima pena porque todos me estaban mirando, qué voy a decir, qué voy a hacer. Viendo las imágenes, a mí me gusta la escritura y, entonces, cuando leo un libro siento que el libro me está enredando y se siente bonito. Entonces, siempre que llego a mi casa leo un libro que me guste, desde tercero venían dándonos libros y tengo varios, me pongo a leerlos. Al principio que entraba, me daba pena, pero después le cogía el hilo y lograba hacerlo bien. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Teniendo en cuenta las opiniones de la estudiante, este tipo de enfoque y metodología resultó atractivo y divertido. Por un lado, porque estimula las relaciones y cercanías entre estudiantes y, por otro, porque valida las emociones y se concentra en el estado de ánimo del estudiante. En otras palabras:

Al principio, cuando usted llegó, dije que ese profesor tiene cara de ser chévere. Yo dije: así. Todo el salón estaba contento de que llegara un profesor, porque él no es solamente un docente que dicta, él profesor se hace familia. Entonces, la familia se integra y, cuando el docente hace que uno esté con tal persona, uno dice: “No... y si a esa persona le caigo mal, digo algo y se enoja, qué hago”. Eso lo enreda a uno y a veces se quiere quedar bien. A parte de eso, me agrada bastante porque el profesor hace sentir bien a los alumnos. La mayoría que conozco son chéveres, muchos de los que vienen de otros... como colegios, son amables y toda la cosa, no tengo queja con alguno de ellos. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Durante las sesiones de cooperación no dirigida, relacionamiento social y construcción de confianza, el miedo seguía siendo una constante en tanto factor de incertidumbre. Sin embargo, en el marco de una actividad bien orientada, la incertidumbre se reduce y las zonas oscuras entre estudiantes se esclarecen.

Entrevistador: ¿Qué habías sentido cuando se hizo la sesión donde debían construir una obra juntos y organizarse entre sí en los grupos? Entrevistada: Al principio, tenía miedo porque soy muy rápida para escribir cuentos y eso, escribo mucho, leo mucho, entonces vi una imagen y ya tenía toda la película en la cabeza. Esto va a ser esto, este va a ser el personaje, la secuencia será así, el problema será el siguiente

porque cada cuento tiene su problema para resolverlo y así tenga más intriga. Entonces, los demás ponían esa atención y se veía el interés de hacer la actividad, uno que otro decía que hacían dibujos porque eran mejores en eso mientras el otro escribía. Se leía todo, daba la opinión si le gustó o tocaba cambiar algo. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Según la estudiante, mantener la constancia de actividades con este tipo de enfoque, favorece el entrenamiento de ciertas habilidades sociales, pero, analizando sus palabras, parece que fortalece la tolerancia a la frustración y la resiliencia. Para ser más sencillo, son más propensos a ver sus límites, superar sus fracasos y observar sus virtudes.

Entrevistador: ¿Qué tal el tema de estar frente a los demás? ¿Qué piensas si estas actividades fueran más seguidas? Entrevistada: Me costaba mucho, en las izadas de bandera a veces temblaba. Pero, ahí me digo: “cálmate”. (...) Yo estoy con el micrófono y empiezo a sudar. Pero creo que sí, si pusiéramos más seguido controlaría más ese aspecto. Y, yo creo que muchos también, porque varios temen pasar al frente, leer al frente. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

El encuentro parece ser el efecto último de toda la intervención realizada en los grupos, tal parece que aparecer ante el público se experimenta desde la mirada infantil no solo como la aparición e interacción del individuo frente a los demás, sino también la del otro frente a uno mismo. La construcción de una imagen donde se es actor protagonista y miembro del público parece afectar el sentido de pertenencia y la confianza intra e interpersonal.

**4.2.4.2 Confianza.** La confianza es otra M.P, donde el estímulo es una parte sustancial de ella y su efecto favorece la materialización del encuentro. La categoría anterior, consiste en el

grado de comodidad que tenga el infante al encontrarse con otros, lo cual depende de la aceptación que la autoridad (el docente) tenga del error. Es decir, los niños confían en la medida que puedan confiar en que se les tolerará. Dado que tiene una sola cita de entrevista, este apartado será breve:

Entrevistador: Cuando tocó pensar en mímicas, en oficios, no usar las palabras entre los grupos, ¿qué tal fue con personas que conocías y desconocías? Entrevistada: Un amigo mío que le tocó hacer la mímica, él tenía un pánico porque le tocaba hacer un oficio y pensó que lo estaba haciendo mal. Al final lo hizo bien, se sentó y al pelado casi que se le salía el corazón y sudaba frío. Le dije “cálmate, el profesor no te va a juzgar, no dirá malas palabras”. Los que conozco son amables y atentos, siempre intenta integrar a quienes les da más pena. Cuando llegué al colegio yo era reservada, era así. Entrevistador: Bolita, diga. Entrevistada: Una bolita, sí. Ahorita hablo con todo el mundo, intento integrarme, no ando buscando problemas y me concentro en estudiar. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Como puede observarse, los niños miden su entorno y determinan qué alcance tendrá sus acciones. En el marco de su exploración y vitalidad, el error es común, pero estando en un entorno que no tolera el fracaso resulta lógico que se cohíban entre sí, no aprovechen la dinámica grupal y, evidentemente, desconfíen de sus propias acciones. Sin embargo, cuando el error se acoge, es posible contar con su confianza.

**4.2.4.3 Facilitación del aprendizaje.** Es una categoría emergente que expone cómo el enfoque pedagógico que se manejó permitía el acceso a nuevos conocimientos y una mayor facilidad para comprenderlos. En un primer caso, podemos ver que el uso de materiales visuales y las emociones para entender situaciones agiliza la interiorización. En un segundo momento,

apuntala la confianza en el entorno y en la misma persona, en el marco de una actividad interesante, que motiva y otorga mayor inclinación a solucionar los problemas que se presenten en alguna sesión.

Así pues, en el primer caso sobre la interiorización, la estudiante relató lo siguiente:

También me acuerdo de que veíamos muchas imágenes chéveres, nos dejaba conocimientos nuevos, yo no sabía y me enteré. Puede ser que para otros niños que estaban intentando aprender más del concepto y, mediante las imágenes, podían dialogar más y pensar con más claridad. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Agregando a ese primer aspecto, la misma estudiante comentó que la construcción de ideas, la memoria y el análisis fueron acciones clave en el marco de una actividad entretenida:

Entrevistador: Quería saber qué opinas de que se den actividades así. Entrevistada: Es chévere, porque ayuda a los estudiantes a retener las imágenes. Tú le muestras una imagen y dices que encuentren la diferencia, en una sale algo y ellos van viendo. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Por último, la ejecución de planes educativos con enfoques como el que se utilizó parece influir en la motivación partiendo de la confianza del estudiante en sí mismo, de sus gustos y de la capacidad de aceptación que los pares tendrán de su persona:

Entrevistador: Cuando tú me decías que estas actividades hacen que el estudiante esté feliz... Entrevistada: Sí, cambia, yo les veo la cara... Entrevistador: ¿Por qué crees que es así? Entrevistada: Personalmente, como mantener el deporte porque juego football y esas cosas, cuando toca una actividad así la doy toda. Obviamente,

no trato mal a los demás, esto es para ser mejor persona y entretenerse. A mí me gusta mucho, uno dice: “esa actividad me gustó, me da el presentimiento de que la voy a hacer bien, tengo que prestar mucha atención” y eso. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Así pues, podemos observar que hay injerencias en materia cognitiva y académica, no solamente social y grupal, en la lista de resultados del plan ejecutado. De tal modo, se deja a consideración la posibilidad de que la participación pueda lograr armonizar diversión, interacción, confianza y rendimiento con el objetivo de mejorar la gratificación del estudiante en su experiencia escolar.

**4.2.4.4 Acogida.** La acogida es la última C.E. de este análisis, ella es un efecto del encuentro, consiste en la acogida que los niños sienten en el grupo cuando la pedagogía y la dinámica son cómodas. En segundo lugar, la acogida permite que entre niños se adopte la práctica de acogerse entre sí, derivando en nuevos escenarios de juego, confianza y coordinación que elevan sus habilidades, su capital de confianza y la cohesión sin que el docente tenga que llevar la iniciativa.

Siguiendo las ideas mencionadas, la estudiante arrojó comentarios importantes sobre el primer punto. Como podrá leerse, el carisma y la pedagogía docente tienen un fuerte impacto en el estado de ánimo de los infantes y su comodidad con el ambiente:

También puede ayudarlos física y emocionalmente, supongamos que un estudiante está triste y llega al salón, encuentra al profesor que está haciendo una actividad súper chévere y se va a sentir feliz. Lo mismo me pasa en educación física, los miércoles en la mañana ando desanimada, después de la tercera hora ahí sí de una. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de

2023)

En el siguiente fragmento, puede verse el impacto positivo en el estado de ánimo de los grupos de estudiantes. Lo anterior, puede explicarse porque la correlación entre docente y su pedagogía con la motivación, el interés y el gusto ya fue realizada. Así pues, lograr el agrado de los estudiantes influye, también, en el agrado que tienen consigo mismos:

Entrevistador: ¿Qué te dejaron todas esas actividades y qué pudiste observar en tus compañeros? Entrevistada: Observé en mis compañeros que a ellos les queda como una felicidad, cuando llegaba el profesor al salón y todo el mundo cambiaba el semblante. Estaba ahí la profesora en la clase de ciencias explicando, llegaba el profesor y cambiaba. Eso genera una felicidad, es súper chévere que ellos se desenvuelvan con los demás y eso. Me quedó que hay que integrar a las demás personas, no dejarlas ahí en su sitio, dejémoslo allá mientras estamos con nuestros amigos. Se siente mal que a uno también se lo hagan. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Por otra parte, la acogida influye en el segundo punto que mencionaba la introducción de este apartado, a saber, que estimula nuevos escenarios de juego e interacción sin intervención docente. En palabras de la estudiante:

Entrevistador: ¿Integrar al otro puede resultar divertido? Entrevistada: Sí, porque uno pone su interés y tú pones tu interés y se forma otro que guste a ambos. Por ejemplo, a ti te gusta tal juego, a él le gusta otro. Bueno, en unos quince minutos se reparten el tiempo y juegan los dos los mismos juegos. O, media hora, se reparten quince y quince y juegan los dos. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Por último, podemos ver que la acogida se convierte en una práctica sistemática del infante, en la medida que aprende a sentir lo que es ser aceptado en su entorno inmediato. Con esos conocimientos a la mano, será capaz de acoger a otros y enfrentar escenarios de conflicto en la medida de sus posibilidades:

Entrevistador: ¿Crees que eso ayuda para otras cosas en la vida? Entrevistada: Sí, también puede ser que, mediante eso, en algunas familias hay muchos conflictos. Entonces, los niños pueden aprender en alguna semana a tratar bien a los demás. Entonces, en la casa están con un familiar y no lo tratarán mal. Pondrán en práctica lo que dice el profesor. Porque ha pasado que muchos hablan mal de otros, no me gusta eso, yo soy así: derecha con mi estudio. Rara vez me desconcentro, me gusta cumplir y hacer las cosas bien. Entonces, los estudiantes van donde los papás y pueden practicar lo mismo, pero con otras personas. (...) Tu integras, haces sentir bien a la persona y, mediante eso, se va sintiendo bien. (Actor clave 7, entrevista conversacional, estudiante, primero de septiembre de 2023)

Entienda el lector que todo el análisis presentado no son inventos narrativos, son logros claros, pero son lo que son gracias a una rigurosidad metodológica a la hora de identificar la demanda poblacional que enfrentamos, así como la rectitud en el enfoque pedagógico que se adopta. Así pues, los medios rigurosos y bien hechos pueden darnos certezas ligeras sobre los resultados, de modo que se recomienda tener esa actitud desde el principio de todo acto de intervención.

## **5. Conclusiones**

### **5.1 Puntos de llegada**

Los apartados siguientes, relatan al lector a modo de conclusión los puntos de llegada que

la metodología de sistematización escogida exige realizar.

### **5.1.2 *La agonía de la infancia***

Este punto de llegada consiste en la maduración anormal a la que los infantes se están viendo obligados a tomar cuando conviven en contextos de alta incertidumbre y fuerte desconfianza. En la agonía de la infancia, el niño y la niña se ven obligados a reprimir sus sentimientos, a ponerlos en plano secundario, a priorizar obligaciones familiares y responsabilidades relacionales que no son las indicadas para su edad. Para los casos que enseñaron el fenómeno presente, es normal encontrar niños y niñas que hacen un uso bastante elaborado del lenguaje, contemplan detalles de su contexto a conciencia y los tienen en cuenta para decidir, se quejan ante las constantes presiones familiares y tienden a ser más disciplinados que sus compañeros.

En principio, cualquiera se atrevería a decir que esto no representa ningún problema. Después de todo, se comportan bien, aprenden rápido, son inteligentes, prestan atención a su entorno familiar y saben vivir con obligaciones. Claro, cuando el docente u orientador está a miles de kilómetros del corazón del infante, no es extraño que sienta que este se encuentra en buen estado. Sin embargo, basta con preguntar si no es un peso demasiado excesivo para que rompan en llanto.

Los niños no son adultos, eso es un hecho, no tienen ni los recursos psicológicos ni la obligación de resolver la vida de sus familias y la propia. Su única obligación es la de aprender, adquirir habilidades y disfrutar del ocio; de ese modo, podemos confiar en que serán agentes de ayuda en sus entornos inmediatos. Hasta ese momento, es realmente contraproducente secuestrarlos del terreno de la infancia y someterlos a estresores que, hasta los adultos, llegamos a sentir tan fuertes que buscamos el escape.

Mirando lo anterior desde la óptica de las expectativas, al someterlos a tanta carga en contextos tan vulnerables y llenos de incertidumbre, estamos aplastando todo gusto, aprecio y expectativa frente al futuro, mientras reforzamos el miedo, el desprecio y la búsqueda de tranquilidad mediante aislamientos. La agonía de la infancia es, entonces, un estresor que aplaca las iniciativas de participación y es un fenómeno estrictamente ligado a las condiciones de vulnerabilidad económica y social por la que pasan numerosos niños.

Cuando recordamos la mirada docente y la mirada del equipo de coordinación, recordaremos esa necesidad consensuada de que la autonomía no sea falsa, forzada o dolorosa, sino genuina y disfrutable. A la vez, podemos rememorar cómo fortalecer las relaciones entre sí mediante la lúdica y la participación es hacerlos más niños como respuesta a ese proceso anormal de maduración. En ese sentido, la institucionalidad debe desarrollar la originalidad y la aceptación, mediante todo un proceso de conocimiento externo y auto comprensión, con el fin de que los infantes no se comporten como actores de una película que no les corresponde dramatizar mientras queman años de vida fundamentales por la negación de sí mismos.

### **5.1.3 *¡Niñas, bajen las armas!***

Es un hecho que la cultura está empapada por el patriarcalismo, es una condición que se recicla en el tiempo y adquiere siempre diferentes manifestaciones para hacer la vida imposible a las mujeres y, de paso, degradar a los hombres. A lo largo del proyecto, busqué que la convivencia descrita al inicio de esta sistematización y la participación en tanto ejercicio claro de libertad e interacción social incrementaran, destapando diversos obstáculos sobre la marcha y logrando otras ganancias.

Pues bien, uno de esos obstáculos es el machismo, el cual es aprendizaje y, por mera funcionalidad pragmática, se convierte en praxis. Así pues, casi como una dialéctica entre

diferentes partes ajenas entre sí, encontraron su síntesis en la vulnerabilidad interactiva de las niñas y el aparente “único camino” en que los niños son más confiables y abiertos para entablar amistades.

Para explicar la idea anterior, recuérdese la recuperación del proceso vivido y la mirada del practicante, donde se vio una clara rivalidad (¿para qué negarlo? ¡La palabra correcta es hostilidad!) entre niñas. Desde un primer momento, la desconfianza, prejuicios e indisposiciones a relacionarse entre sí como compañeras fue un reto auténtico que muchas no lograron superar. Para ser sincero, había numerosos casos de buena voluntad para convivir en los grupos de niñas, pero por estricto efecto de generalización encontraron una pérdida de interés, expectativas y motivación cuando sus compañeras más ajenas empezaban la rencilla. Conforme se repetían estas situaciones, vi cómo las niñas desistían de interactuar entre sí y, por efectos prácticos, deseos de pasar un buen rato y cumplir el objetivo de las sesiones, tomaban una decisión que, permítase decir, no tienen ninguna malicia por parte de ellos ni ápice de estupidez por parte de ellas. Es lo más racional en contextos adversos como este.

¿Puede el lector adivinar cuál era la decisión? La respuesta es sencilla, escogían interactuar más con sus pares masculinos. ¿Cuál es el problema de esta conducta? Se supone que el proyecto buscaba que la interacción se fortaleciera, pues ahí están, interactuando y mejorando sus redes de amistad. Sin embargo, al verlo por característica de género, no puede faltarse a la verdad: entre ellas y ellos hay fuertes nexos, pero entre ellas y ellas, es débil. ¿Por qué el hombre aparece frente a la fémina como una figura de seguridad, un símbolo de certeza, un ancla confiable y digna de amistad? ¿Por qué a lo largo del tiempo ella depende tanto de él? Estas preguntas son absolutamente complejas y no voy a responderlas integralmente, más bien, permítame el lector proporcionarle un elemento desde la pedagogía, el aprendizaje y las relaciones entre personas para

integrarlo al análisis de estos problemas basados en el género.

Si, como pudo apreciar, entre ellas son hostiles por un habitus patriarcal inculcado a lo largo del tiempo, mientras se refuerza el abismo entre niñas porque la pedagogía no se toma la molestia de incomodar esos espacios y acercar a los infantes sin discriminación alguna, no es nada ilógico que por economía de esfuerzo, comodidad y adaptación las niñas prefieran construir relaciones de confianza y trabajo con los niños de su grupo. Para estos casos observados (y digo casos porque no sé si es una tendencia, sería falso afirmar lo anterior porque carezco del dato), los efectos esperados es que ellas caigan en una relación de confianza condicionada, dado que carece de recursos y apoyos para diversificar su red social inmediata. Por ello, es que afirmo que están en un muy particular modo de vulnerabilidad interactiva frente a los hombres y, por lo mismo, su conducta en la práctica social concreta y relacional puede llegar a coartarse o a aislarse.

En virtud de lo anterior, la recomendación es dedicar mayores esfuerzos para conseguir que el acercamiento entre niñas sea mayor, haciendo las intervenciones breves que demande el curso de las cosas y actividades lo suficientemente lúdicas para que encuentren puntos comunes que les permite, por lo menos, sub agruparse si es que no consiguen acercarse lúdicamente. Posteriormente, será necesario hacer énfasis en la construcción de redes de apoyo y confianza, insistiendo siempre en lo innecesario que es mantener estados de hostilidad tan altos cuando las pérdidas para ellas son significativas y sus beneficios, sociales y personales, nulos.

#### **5.1.4 Docentes, es hora de abrirnos**

Al principio, durante la recuperación del proceso vivido, en la fase diagnóstica se comentó mucho sobre la importancia de la apertura jerárquica y el acceso efectivo del poder. Durante este análisis, se habló de cómo esta pedagogía requiere la validación del estudiante, el acercamiento, la apertura, etc.

Pues bien, un gran hallazgo a rescatar es ese. Cuando los docentes abren sus puertas, los estudiantes tienen acceso a ese poder como muestra de confianza. Para ganarse la confianza, es necesario confiar en el otro. Hemos podido presenciar los alcances y ahorros en materia de esfuerzo que proporciona la apertura jerárquica, en tanto que ayuda a incrementar las expectativas del estudiante y su gusto por la experiencia escolar. Así pues, la apertura deriva en autonomía y preocupación automática por los acontecimientos escolares.

### **5.1.5 *Incertidumbre***

A lo largo de toda la práctica educativa y la construcción de esta sistematización, la observación pudo contar siempre con la suerte para rescatar esos elementos clave, a veces pequeños y otras más complejos, con el objetivo de tener clara la contribución al lector si busca aventurarse al trabajo con grupos, al área educativa o simplemente la construcción de redes auténticas de convivencia entre infantes. En ese sentido, este apartado le resultará útil, dado que es un hecho que inevitablemente tendrá que enfrentar.

La incertidumbre está en todas partes, todo ser humano con mínimos pulsos de preservación sabe que, cuando enfrenta tierra ignota una alarma se enciende en su interior. Así pues, aquellas cosas que son sentidas como un vacío en el entendimiento propio, es decir, como algo desconocido, son en el plazo inmediato procesadas como peligro inminente. Sin embargo, no significa que sean hostiles por sí mismas, sino más bien arriesgadas, exigen un voto de fe, atrevimiento y mucha información, de modo que seamos capaces de adaptarnos a ese espacio desconocido. En otras palabras, conocerlo, apropiarlo y conquistarlo.

Llámesese miedo, desconfianza, vergüenza o zozobra, todas constituyen una condición universalmente compartida por nosotros: la incertidumbre. Hay, en cada decisión que tomamos a diario, un margen de incertidumbre que pone a nuestra mente a maquinarse todas las estrategias

posibles a seleccionar con el fin de reducir, justamente, la probabilidad de salir perjudicados con lo que hagamos. Tal actitud frente a la incertidumbre, se llama aversión al riesgo y es completamente natural. Además, todo cuanto implique a la incertidumbre, representa para un sujeto en particular un riesgo menor o mayor según el contexto (objetivo y subjetivo).

Ahora bien, diariamente tomamos una infinidad de decisiones, la vida es escoger, descartar y conformarse. Son numerosas las opciones para nosotros, pero escasas las decisiones dadas las limitaciones temporales y materiales que nos condicionan. En ese sentido, esto no es terreno de fantasías, todo cuanto elegimos está a cierto alcance que es indiferente a nuestros deseos que se llama horizonte de posibilidades. ¿Cuál es la importancia de tal horizonte? Pues es el espacio real y concreto donde se desarrollan nuestras acciones. Por ejemplo, es imposible para muchos de nosotros ir a la luna, podemos quererlo, pero es tan improbable que roza la fantasía. Sin embargo, podemos salir de nuestros hogares y caminar un par de metros más allá de la puerta. Sin duda alguna, esto contiene mayores probabilidades de realizarse. El horizonte de posibilidades es el margen efectivo de nuestra libertad, todo cuanto salga de ahí son ilusiones.

¿Cuál es la necesidad de profundizar tanto en estas temáticas? La respuesta es más sencilla de lo que cabría esperar, el horizonte de posibilidades es nuestro contexto y, dado que decidimos con aversión al riesgo, ese margen efectivo de libertad determinará mucho de cuanto hagamos porque puede ser un contexto de alta incertidumbre y, por lo tanto, no arriesgamos o, todo lo contrario, es un marco de baja incertidumbre y, por ende, confiamos y hacemos el voto de fe. De este análisis, vamos a descartar la contingencia, el proyecto actual no es nada ni sabrá jamás cómo anticiparse a la fortuna.

Los niños, niñas y adolescentes son personas, de modo que experimentan la aversión al riesgo con la misma constancia que el mundo adulto, pero con formas diferentes de riesgo. Esto

se debe a, primero, que su margen efectivo de libertad se encuentra en la escuela, la familia y sus barrios. Amigos, familiares, personas, instituciones, etc., se encarnan en el horizonte de los niños y obtienen poder sobre sus decisiones. Así pues, donde los espacios infantiles son lamentables, ellos sienten mayor hostilidad, aislamiento y aversión al riesgo. No es nada ilógico que se resguarden. Sin embargo, si sus entornos fueran lo suficientemente seguros, la confianza sería suficiente como para que hagan los saltos de fe que necesitan para adaptarse, relacionarse y convivir.

Vamos a anticiparnos a una interpretación errática. Si se afirma que han de ser espacios seguros, entonces es absurdo que este proyecto sintiera tanta emoción por la exposición al riesgo. En primer lugar, dejaremos claro un precepto intocable, es decir, que no está dispuesto a ser negociado y que la sociedad acordó casi como un hecho sagrado: las instituciones educativas tienen totalmente prohibido perjudicar a los infantes. En sus instalaciones y actividades, no serán humillados, ni ultrajados, ni expuestos a nodos de actividades ilícitas que los atrapa en redes de criminalidad. Todos los esfuerzos físicos y psicológicos de la institución están orientados a prevenir que tales hechos se aproximen. Es, a fin de cuentas, un espacio que se propone ser seguro y eso es mejor que nada. A pesar de ello, nunca dejará de ser un proyecto inacabado, es como el Estado y el bienestar, los ejércitos y el monopolio de la violencia, la salud pública y las enfermedades. La sociedad está integrada en una inmensa telaraña que gestiona el riesgo. Así pues, podemos confiar que en las escuelas es posible construir confianza y un margen efectivo de libertad amplio para los infantes.

¿Entonces por qué sigue siendo necesaria la exposición al riesgo? El niño sigue desconociendo su espacio vital, no conoce del todo a sus profesores, no conoce completamente a sus compañeros de aula, no sabe con quienes puede jugar cuando es nuevo, puede llegar a temer

el patear una pelota tanto como el acercarse e implicarse con sus compañeros. En definitiva, no dispone de información para decidir, hay tantos riesgos, miedos y agobios pequeños, que se congela y queda sentado, en su silla, silencioso y ordenado, sólo porque está abrumado. En el país de los niños, el mundo subterráneo se construye a partir de esta clase de decisiones: quedarse quietos y miedosos. Mientras tanto, los ciudadanos del país adulto ven las fronteras y celebran, satisfechos, lo bien que están sus niños porque se encuentran inmóviles. Probablemente signifique que están tranquilos ¿no?

Durante esta práctica y el proceso de sistematización, pudimos hacer un breve recorrido e identificar estas cuestiones clave. A saber, ¿qué modo creen que es el mejor para recopilar información? En mi experiencia personal, sólo existe uno que es bastante efectivo y gratificante para el niño: arrojarlos al mundo. ¿Qué temores hay de hacer eso? Probablemente lo más alarmante sea que se frustre y suelte algunas lágrimas, pero como hemos visto, los estímulos de participación se ganan al infante. Al final del día, el juego prima para él y tiene toda la lógica del mundo, los talleres gamificados con un enfoque de aprendizaje activo, son un juego con reglas claras, apuestas iguales y conocidas por todos los integrantes de un grupo. Es, con gran certeza, un espacio que propicia confianza y que se adapta como debe ser cualquier horizonte de posibilidades a la creatividad y necesidades de los niños.

Entonces, las aulas son un espacio ideal para la exposición controlada al riesgo, en virtud de que es el mejor modo (y el más emocionante para los niños cuando dejan de temer a la hostilidad y empiezan a activarse por lo desconocido) para obtener información, construir confianza, aprender nuevas habilidades sociales, personales, académicas y, cómo no, preparar su carácter y músculo interactivo para convivir (o estar-entre-los-otros) que, por inercia, deriva en numerosos escenarios de participación e implicación en la escuela. La exposición los acerca e incrementa la

transparencia, es un proceso de construcción de capital de confianza, convierte la dinámica grupal en una que reduce la incertidumbre y controla la aversión al riesgo. De hecho, considero que ya es comprensible que la poca disposición a enfrentar retos, de aparecer ante lo público, de vivir-entre-los-otros, de participar, es aversión al riesgo en contextos de alta incertidumbre.

Pues bien, reducir la incertidumbre es incomodarlos, es sacarlos de su zona de confort y la rutina escolar, también consiste en sufrir los embates de su inconformidad y frustración. Por eso, estimado lector, no ahogue a los niños bajo su cuidado con escenarios parcos y poco emotivos. Confíe en él y en sí mismo, esto es, crea en la capacidad de ambos para aprender lo mejor que tienen en su horizonte de posibilidades. Al final de todo, la participación siempre es mutua y no es solamente un ejercicio, sino un aprendizaje.

#### **5.1.6 Estamentos y encontronazos: divididos en frentes, unidos en la guerra**

El lector tiene que entender que los entornos escolares pueden llegar a convertirse en pequeñas guerras y sus pasillos, aulas y oficinas en diminutos campos de batalla entre los diferentes estamentos del personal de trabajo. Es completamente normal y, si puedo ser honesto, inevitable. Las instituciones educativas son comunidades complejas que integran bajo su seno un amplio abanico de sujetos poblacionales. Así pues, donde hay diversidad puede haber riqueza, toda la necesaria para llevar a cabo el proyecto educativo que se piensa para los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, esto también deja algo en el margen de posibilidades y es incertidumbre para el mundo adulto: donde hay varios, habrá conflicto.

Muy bien, las entrevistas y la experiencia personal han permitido notar que, en el fondo, parece que coordinación, administración, docencia y estudiantes guardan recelo en el fondo de sus armarios personales. No me parece problemático, es inevitable que en labores tan amplias y lapsos de tiempo tan largos en que se coexiste, surjan las diferencias con las personas. Después de todo,

esto es un buen síntoma de contacto, acercamiento y conocimiento mutuo.

A pesar de ello, en ocasiones alcanza un grado de degradación y lucha que es necesario criticar. Como una guerra, todos están en diferentes frentes, pero lo curioso es que tienen un mismo objetivo, de modo que resulta absurdo que apunten sus armas entre sí. En estos contextos, el frente docente está todo el tiempo con los niños, se ocupa de su cuidado, de la impartición académica, enfrenta las balas de la frustración infantil, las demandas laborales, el poco tiempo disponible, la saturación de tareas, etc. Evidentemente, poca voluntad le quedará para renovar la pedagogía y encontrar métodos creativos para que la participación sea transversal, pese a que sigue siendo más efectiva y le ahorra esfuerzos. Es una cuestión de confianza en contexto hostil. Aun así, sabemos bien que siempre pueden encontrarse espacios para que la voluntad encuentre resultados concretos.

Por otra parte, coordinación y demás administrativos juzgan las voluntades, la falta de transversalización, la poca disposición a mejorar los métodos pedagógicos y renovar los materiales. Y, pese a ello, también requieren insertarse en la práctica cotidiana de la enseñanza, acercarse a sus estudiantes tanto como puedan, conocerlos e invertir esfuerzos en la pedagogía. Cada quien hace su deber, pero a todos les corresponde mejorar. Por este motivo, es absurdo que entre sí se impidan el trabajo, es decir, aislarse como frentes y no recibir la ayuda de uno u otro, sólo porque han vuelto sus armas contra los suyos. El reto real de la institución siempre fue el de cómo combatir la fatalización de los niños, niñas y adolescentes, el de cómo garantizar a la población estudiantil la gratificación por la experiencia escolar.

En fin, si algo deben entender, es que están juntos en una misma guerra, pero en diferentes frentes y, que, si uno frena la voluntad del otro para implicarse en el escenario todos perderán; así como si alguno carece de la voluntad por conquistar logros en su frente, hará que los demás también pierdan. Están más unidos que separados.

### ***5.1.7 El diablo está en los detalles***

Es, definitivamente, mi frase favorita. A lo largo del trabajo el lector pudo notar que abusé su uso, pero lo cierto es que la sistematización traía a colación dicho refrán una y otra vez. No hay mejor modo para explicarlo que este, en él se entrega una importancia significativa a los detalles, a las cosas pequeñas, a lo obvio e, incluso, irrelevante. Lo anterior se afirma, porque el curso de nuestras acciones está determinado por el horizonte de posibilidades, en él caben una infinidad de detalles que una persona, por la celeridad de su vida diaria, ignora, pero que al analizarlo resulta que procesó numerosos e ínfimos elementos. Parece ser que sus actos, a modo de marioneta, están controlados por un ser extraño que señala a dónde ir, este diablo (la fuerza del detalle) asegura que las prácticas profesionales de cualquier gremio funcionen.

Entonces, con el anterior preámbulo quiero reconocer que el proyecto educativo para la participación y la convivencia que se ejecutó, centró mucho la atención en el cómo de las cosas, el proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden, conocen, interactúan, pelean, se frustran, perdonan y mejoran su carácter. Sólo en un espacio adaptable, como una arcilla juguetona, los niños pueden contar con el margen de acción que demandan para que la fuerza de los detalles (y no del contenido o los resultados) adquiera protagonismo. Como quedó evidenciado, funcionó.

Sin embargo, la importancia que entrego al detalle en toda práctica pedagógica no necesariamente descarta un producto apreciable. Todo lo contrario, sí lo hace, pero no es como las didácticas magistrales y los exámenes escritos, que extraen bruscamente un resultado con mucho ruido de por medio, sin prestar atención al detalle y la diversidad, de manera inmediata. La pedagogía participativa para la convivencia da resultados, pero a mediano y largo plazo, porque está enfocada en las competencias de los infantes. En términos de efectividad, comprender que el diablo está en los detalles facilita la vida al docente y convierte la experiencia escolar en un

momento gratificante para el niño. Por tal motivo, es lógico que quede difícil a los docentes mantener la calma y atender al detalle en medio del ajetreo escolar. No pueden solos.

### **5.1.8 *Apuntes para el futuro***

En fin, a la persona que esté leyendo el documento actual en la búsqueda de algún tipo de utilidad, permítame ofrecerle este último apartado para eventos futuros.

A lo largo de todo el análisis y descripción de la experiencia, creo que ha quedado claro que es importante que conozca a sus niños, es fundamental que se acerque a ellos para obtener información, confianza y ganarse un espacio de intimidad que retire esa formalidad a la relación docente-estudiante, dado que impide una manifestación participativa más fluida y honesta. Recuerde, el país de los niños es muy inteligente y sabrá cómo engañarlo, sabe qué le gusta y qué no, tenga asegurado que actuará bajo esos criterios y, aprovechando la ingenuidad, su oído quedará tan endulzado que no notará que le han dicho lo que quería escuchar y no lo que ellos necesitaban decir. Este último evento es medianamente triste, porque la transparencia no es un aprendizaje que se les inculque tradicionalmente.

Otro elemento para agregar es que su persona no es ninguna eminencia. La formalidad, el porte, la rectitud, todos estos detalles son importantes para dejar clara la imagen como orientador o docente, pero sigue siendo una apariencia. La superficialidad, la piel que habita, no puede filtrarse por su carne y hacerle creer que es lo que desea aparentar. Esto es un repelente a prueba de niños. De hecho, si logra equilibrar la apariencia formal, con el carisma y talento para agradar a los niños, obtendrá un doble impacto porque si hay algo mejor que un sujeto laxo y apreciable, es uno que se ve bien y tiene todo lo anterior.

No se enfrasque, no se frite porque los diseños no fueron absolutamente participativos. Basta con ser coherentes, es suficiente con sincronizarse con la demanda emocional de los

estudiantes. De ese modo, no llegará a pedirle mangos a un árbol de mandarinas.

Además, haga que la práctica, la interacción, la exposición al riesgo y el juego sean transversales a todo. Recuerde que, si busca realizar un proyecto con una pedagogía como esta, la actividad, la vita activa, es fundamental.

Por último, buena suerte. Las escuelas son un mundo donde el tiempo no es moneda de cambio, pero las sorpresas sí. Sobran las sorpresas y es probable que, como un marinero en el océano, la creatividad y tenacidad se volverán sus mejores amigas cuando se presente una tormenta y amenace el barco.

### Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. España: Taurus.
- Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *TELOS, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8 (2), 125-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Alarcón, M., Castro, P., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E., Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 5 (5e), 163-171. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025024>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ansoleaga, E., Toro, J. (2014). Salud mental y naturaleza del trabajo: cuando las demandas emocionales resultan inevitables. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14 (2), 180-189. Recuperado de: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>
- Arredondo, A. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *Enclave Social*, 4 (1). 50-61. Recuperado de: <http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/handle/10567/1415>
- Ayala, E., Aguayo, E., Martínez, R. (2015). Confianza y capital social: evidencia para México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 15 (47), 35-59. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/est/v15n47/v15n47a3.pdf>
- Arendt, H. (2016). *La promesa de la política*. México: Booket
- Arias, J., Villasís, M., Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2). 201-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>

- Arendt, H. (2019). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Anaya, L. Delgado, D. (2020). *Sistematización de la experiencia de la Escuela Formativa Paz a la Bien: sentidos que potencian la paz desde las infancias y las juventudes*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11508>
- Allende, P. (2021). Participación en las escuelas: una mirada desde la experiencia estudiantil. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, s.v (s.n)*, 1-26. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/74688?show=full>
- Alomá, M., Crespo, L., González, K., Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive*, 20 (4), 1353-1368. Recuperado de: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>
- Bonilla, E., Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Recuperado de: <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Bravo, N. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis: Gramsci y la cultura popular. *Revista de filosofía*, 2 (53). 1-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4213357>
- Barbosa-Chacón, J., Barbosa, J.C., Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación educativa. *Perfiles educativos*, 37 (149). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889008>
- Bauman, Z. (2017). *Vida Líquida*. Colombia: Planeta.

Barrios-Tao, H. y Peña, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional.

*Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. DOI: <http://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>

Barriga, O., Pérez, C., Sánchez, A. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles Educativos*, 41 (165), 114-

130. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>

Barreiro, C., Guerra, J. (2019). El registro como instrumento de recolección de datos. *Estudios*

*sobre arte actual*, (7), 269-274. Recuperado de: [file:///F:/Dialnet-](file:///F:/Dialnet-ElRegistroComoInstrumentoDeRecoleccionDeDatos-7067420.pdf)

[ElRegistroComoInstrumentoDeRecoleccionDeDatos-7067420.pdf](file:///F:/Dialnet-ElRegistroComoInstrumentoDeRecoleccionDeDatos-7067420.pdf)

Betancur, M., Rojas, H., Quiceno, F. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para

la escuela. *Sophia*, 16 (1), 65-75. Recuperado de:

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 114 de 1994] DO:

41214

Castaño, C., Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa.

*Revista Psicodidáctica*, (14), 5-19. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Collazos, C. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y*

*Educadores*, 9 (2), 61-76. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Congreso de Colombia. (20 de marzo de 2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y

Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y

la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48733.

Recuperado de: [LEY 1620 DE 2013 \(suin-juriscol.gov.co\)](http://www.suin-juriscol.gov.co)

- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html>
- Cruz, M. (2018). Comprender a Bourdieu: las estrategias sociales de capitalización. *Revista Colombiana de Sociología*, 41 (2), 219-237. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551559291011>
- Cerón, A. (2019). Hábitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de Moebio* (66), 310-320. Recuperado de: [Hábitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés \(scielo.cl\)](https://doi.org/10.15446/cdm.66.310-320)
- Cañar, N., Correa, J., Gualoto, O., Rodríguez, A. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 7 (2), 662-681. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Dávila, O. (2013). Ética, poder y educación: Paula Freire y Michel Foucault. *Diálogos* (94), 50-77. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/dialogos/article/view/17074>
- Eladía, B. (1998). Mi ciudad y mi gente. [grabada por Eladía Blázquez]. En *La Mirada* [CD]. Buenos Aires, Argentina: Distribuidora Belgrano Norte S.R.L.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, L., Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31 (1), 23-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331106>
- Gordon, S. (2005). Confianza, capital social y desempeño de organizaciones. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46 (193), 41-55. Recuperado de: [Confianza, capital social y](https://doi.org/10.2307/3586000)

[desempeño de organizaciones \(redalyc.org\)](http://www.redalyc.org)

Hewitt, N., Gantiva, C. (2009). La terapia breve: una alternativa de intervención psicológica efectiva. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 165-176. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627012>

Han, B.C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Editorial Herder.

Hernández, G., O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37 (3). Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>

Hernández, H., Piedrahita, H. (2021). La pedagogía de Paulo Freire y la formación ciudadana en Colombia: otra forma de construir democracia desde la escuela. *Cultura científica* (19), pp.

79-104. Recuperado de: <https://doi.org/10.38017/1657463X.733>

Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, (45), (11-22). Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/451482>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*.

Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kahneman, D. (2011). Pensar rápido, pensar despacio. Recuperado de:

<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2019/01/doctrina47315.pdf>

López, M. (2007). Plumilla Educativa. *Aportes de la pedagogía activa a la educación*, 4(1). 33-

42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920354>

León, A. (2015). Aprender haciendo: uso de una estrategia didáctica en un curso avanzado de la carrera de farmacia en la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 39 (2), 105-113.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44039322006>

Latorre, J.M, Pachón, D. (2021). Gramsci y el trabajo social: elementos para un diálogo. En Pachón, D. [Editor], *Antonio Gramsci y el trabajo social: elementos para un diálogo pendiente* (pp. 85-139). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Macazaga, A., Rekalde, I., Vizcarra, M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>

Montes A. (2017). Calidad de la educación primaria en Colombia: conceptualizaciones y tendencias. *Escenarios*. 15 (2) 70-81. **Doi:** 10.15665/esc.v15i2.1624

Marx, K. (2018). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020). Guía número 6. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/75768:Guia-No-6-Estandares-Basicos-de-Competencias-Ciudadanas>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020). Guía número 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480:Guia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>

Noreña, A., Moreno, N., Rojas, J. y Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3).

Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas*. México, Ciudad de México: La Guillotina.

Paoli, A. (1983). Hegemonía, sentido común y lenguaje. *Comunicación y cultura*, s.v. (10). 75-83. Recuperado de: <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/dcc-1631/Details>

- Pérez, M. (2005). Humanismo y trabajo social. *Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES, s.v.(004)*. 153-175. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. (49). 1-6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574001>
- Pérez, L. Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Investigación temática*, 22 (72), 179-207. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S140566662017000100179](https://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S140566662017000100179)
- Pachón Soto, D. (2021). Sentido común, lenguaje y acción política con y más allá de Gramsci. *Amauta*, 19 (37), 73-101. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2878/3624>
- Poe, E., A. (s.f.). El pozo y el péndulo. En Poe, E., A. *Narraciones extraordinarias*. Bogotá: Editorial Blanco y Negro.
- Quintana, L. (2009). Unos-con-otros y unos-de-otros: Comunidad y alteridad en el pensamiento de Hannah Arendt. En Cepeda y Arango, [coomp.], *Amistad y alteridad* (201-212). Bogotá, Colombia: *Universidad de los Andes*.
- Ramírez, R. (2008). Revista folios. *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*, s.v. (8). 108-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Ruiz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 10 (1), pp. 28-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78419688002>

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro Contemporáneo*, 11 (15), 103-124. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Rojas, G. (2015). *Aprendizaje por la acción: un principio pedagógico para la educación general y la formación técnico-profesional*. Concordia, Santiago de Chile: GTZ.
- Rondón, L. (2022). Pedagogía activa: una teórica transdisciplinaria para la humanización de la enseñanza. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9 (1), 1-7. Recuperado de: [Visor Redalyc-19. Pedagogía Activa: Una Teórica Transdisciplinaria para la Humanización de LaEnseñanza. \(ameli.org\)](#)
- Solares, B. (1998). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. *Perspectivas teóricas*, 41 (163), 9-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5073039>
- Sánchez, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción de la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950255007>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020). *Learning By Doing*. Recuperado de: [https://innovacioneducativa.upm.es/guias\\_pdi](https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi)
- Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Recuperado de: [https://kupdf.net/download/zubir-iacute-a-julian-los-modelos-pedagogicos-hacia-una-pedagogia-dialogante\\_58ff0f5ddc0d600226959ea2\\_pdf](https://kupdf.net/download/zubir-iacute-a-julian-los-modelos-pedagogicos-hacia-una-pedagogia-dialogante_58ff0f5ddc0d600226959ea2_pdf)