

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Infancia

**Representaciones sociales de la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de
básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto, Dosquebradas-Risaralda.**

Ana Cristina Ceballos Marín
Ángela María Londoño Cardona

Asesora
Elizabeth Martínez

**Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado para la obtención
del título de Magister en Infancia**

Abril, 2019

Resumen

La presente investigación es de tipo cualitativo. En ella se identifican y analizan las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de treinta y ocho niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto, en el municipio de Dosquebradas-Risaralda.

Dichas representaciones son abordadas desde tres categorías: (a) la relación con los sujetos; (b) los espacios y (c) el saber. Teniendo en cuenta la teoría del “Núcleo Central” de Abric y el enfoque de la sociología de la infancia que busca dar mayor participación a los niños como sujetos activos dentro de los procesos de investigación.

Los resultados evidencian que al interior de la escuela los niños y niñas aún se representan desde una visión tradicional, como alumnos que dependen de otro para aprender; no obstante, se constatan cambios en algunas prácticas de la infancia escolarizada en cuanto a sus diferentes interacciones en el espacio institucional.

Los resultados del estudio posibilitan la comprensión de la infancia en la escuela y pueden ser usados para orientar acciones como: el ejercicio pedagógico por parte del docente; la intervención de las entidades gubernamentales en cuanto al diseño e implementación de políticas públicas y el trabajo intersectorial entre familia, infancia, escuela y sociedad. Y así promover prácticas educativas que permitan una transformación de la escuela y de la forma como el niño se percibe, construye y actúa en ella.

Palabras clave:

Alumno, compañero, aprendizaje, escuela, espacios escolares, infancia escolarizada, interacciones escolares, representaciones sociales, saberes escolares.

Abstract

This is a qualitative research study. It identifies and analyzes the social representations about schooled childhood from the voice of thirty-eight children. The children are in elementary school at Pablo Sexto High School in the municipality of Dosquebradas, Risaralda, Colombia.

The representations are addressed through three categories: relationships with (a) subjects; (b) spaces, and (c) knowledge. The study uses Abric's central core theory and a sociological approach of childhood to highlight the children's as active participants in the research process.

Results suggest that children still have a traditional view of themselves – as learners who depend from others to learn. However, we note changes in some practices of schooled childhood when it comes to their interactions in an institutional space.

Results allow for the understanding of schooled childhood and can be used to guide actions such as teachers' pedagogical approach; governmental interventions for the design and implementation of public policies; and a task-based approach among family, childhood, school, and society. Thus, educational practices can be promoted for school transformation and to understand how children perceive themselves and behave at school.

Keywords:

Apprentice, colleague, curriculum knowledge, school, school interactions, school spaces, schooled childhood, teaching, social representations.

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1. Marco teórico	15
1.1. Infancia	15
1.1.1. Infancia Escolarizada: niño y niña como sujeto escolar.	17
1.1.1.1. Espacios escolares.	20
1.1.1.2. Saberes escolares.	22
1.1.1.3. Interacciones en la escuela.	25
1.2. Representaciones sociales	27
1.2.1. Núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales.	30
1.2.2. Representaciones Sociales sobre Infancia.	32
1.2.2.1. Representaciones Sociales sobre Infancia escolarizada.	37
Capítulo 2. Metodología de la investigación	44
2.1. Contexto de la investigación	46
2.2. Análisis de información	49
2.2.1. Recolección y de información.	49
2.2.1.1. Autorizaciones.	49
2.2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	50
2.2.1.2.1. Cuestionario.	50

2.2.1.2.2. Entrevista individual a través de la descripción de dibujo libre sobre el tema.	53
2.2.1.2.3. Entrevista en grupo (conversatorio).	54
2.2.2. Codificación y análisis de la información.	56
1.2.1.3. Proceso de codificación.	60
Capítulo 3. Resultados	62
3.1 Hallazgos descriptivos	62
3.1.1. Relaciones con los espacios escolares.	62
3.1.1.1. La infancia y la escuela como espacio.	62
3.1.1.2. La infancia y el patio como espacio escolar.	68
3.1.1.3. La infancia y el salón de clases como espacio escolar.	72
3.1.1.4. La infancia escolarizada y otros espacios escolares.	75
3.1.1.4.1. Tienda escolar.	75
3.1.1.4.2. Sala de sistemas.	76
3.1.1.4.3. Biblioteca y baños.	78
3.1.2. La infancia escolarizada y los saberes escolares.	78
3.1.3. La infancia escolarizada y sus interacciones.	85
3.1.3.1. Con pares.	85
3.1.3.2. Con profesores.	89
3.1.3.3. Con otros miembros de la comunidad escolar.	94

3.2. Elementos estructurantes de las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto	97
3.2.1. Niño escolarizado como alumno.	98
3.2.2. Niño escolarizado como compañero.	100
3.2.3. Niño escolarizado como sujeto que enseña.	102
3.2.4. Niño escolarizado como niño.	106
3.3. Núcleo central y sistema periférico de las representaciones sociales de la infancia escolarizada	109
Capítulo 4. Conclusiones	114
Bibliografía	118
Anexos	123

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Infancia</i>	15
Tabla 2. <i>Análisis del uso de términos en documentos del MEN</i>	18
Tabla 3. <i>El alumno en Infancia y Poder (Narodowski, 1994)</i>	39
Tabla 4. <i>Grados de básica primaria por cada Sede- Institución Educativa Pablo Sexto. 2018</i>	47
Tabla 5. <i>Muestra de la investigación</i>	48
Tabla 6. <i>Relación entre categorías, subcategorías y preguntas del cuestionario</i>	51

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Resumen de Representaciones Sociales desde Moscovici.....	28
<i>Figura 2.</i> Funciones y procesos de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961)	30
<i>Figura 3.</i> Elementos de las Representaciones Sociales (R.S) (Abric, 1976-1987).....	32
<i>Figura 4.</i> Resumen- aportes para el estudio de Representaciones Sociales sobre infancia.	37
<i>Figura 5.</i> Resumen Herramientas e instrumentos de recolección y análisis de la información	59
<i>Figura 6.</i> Pasos para la elaboración de las fichas de registro y clasificación de información. 61	
<i>Figura 7.</i> Roles como sujetos escolarizados	63
<i>Figura 8.</i> ¿Qué significa ser un niño en la escuela?.....	64
<i>Figura 9.</i> Sentimientos de la infancia escolarizada al interior de la escuela	65
<i>Figura 10.</i> Roles de los niños en la escuela. Conversatorio Noviembre, 2018	67
<i>Figura 11.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolar y escuela	68
<i>Figura 12.</i> Acciones que realizan los niños y niñas escolarizados en el patio escolar	69
<i>Figura 13.</i> Esquema de los conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolarizado y patio escolar	72
<i>Figura 14.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolarizado y salón de clases	75
<i>Figura 15.</i> Costumbres y prácticas de la infancia escolarizada con respecto al espacio de la tienda escolar	76
<i>Figura 16.</i> Prácticas ejercidas en la sala de sistemas	77
<i>Figura 17.</i> Esquema de conceptos estructurantes relación de la infancia escolarizada con	

tienda, biblioteca, sala de sistemas y baños escolares	78
<i>Figura 18.</i> Lo que aprenden los niños escolarizados	79
<i>Figura 19.</i> Formas como aprenden los niños escolarizados	79
<i>Figura 20.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada en relación a los saberes escolares	84
<i>Figura 21.</i> Acciones con las que la infancia escolarizada se relaciona con pares dentro de la escuela.....	85
<i>Figura 22.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre los sujetos escolarizados	89
<i>Figura 23.</i> Acciones y sentimientos de los sujetos escolarizados en presencia del profesor ..	90
<i>Figura 24.</i> Relación entre estudiante escolarizado y profesores.....	90
<i>Figura 25.</i> Sentimientos de la infancia escolarizada al recibir enseñanza de un profesor.....	91
<i>Figura 26.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre infancia escolarizada y profesores	94
<i>Figura 46.</i> Otras personas con las que se relaciona la infancia escolarizada en la escuela	94
<i>Figura 28.</i> Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre infancia escolarizada y otras personas (personal administrativo, de vigilancia, aseo y ventas de la institución)	96
<i>Figura 29.</i> Esquema de elementos estructurantes por parte de los niños escolarizados sobre su rol como alumnos (Marzo, 2019).....	99
<i>Figura 30.</i> Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un alumno en relación a los espacios, al saber y las interacciones en la escuela.....	100
<i>Figura 31.</i> Esquema de elementos estructurantes por parte de los niños escolarizados sobre su rol como alumnos (Marzo, 2019).....	102

<i>Figura 32.</i> Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un compañero en relación a los espacios, al saber y las interacciones con los pares en la escuela.	102
<i>Figura 33.</i> Esquema de elementos estructurantes por parte de los niños escolarizados sobre su rol como sujetos que enseñan (Marzo, 2019)	104
<i>Figura 34.</i> Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un sujeto que enseña en relación al espacio del salón de clases, al saber y las interacciones con pares en la escuela.	105
<i>Figura 35.</i> Esquema de elementos estructurantes por parte de la infancia escolarizada sobre su rol como niños (Marzo, 2019)	108
<i>Figura 36.</i> Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un niño o niña en relación al espacio del patio escolar y las interacciones con pares en la escuela	108
<i>Figura 37.</i> Esquema de la Representación social de la infancia escolarizada	110

Introducción

Esta investigación pretende identificar las representaciones sociales que tienen los niños y niñas de básica primaria, de la Institución Educativa Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas (Risaralda, Colombia), sobre la infancia escolarizada, desde los conceptos, actitudes, valoraciones y prácticas que tienen frente a las relaciones: (a) con los espacios; (b) los saberes escolares y (c) con personas con las que interactúan en la escuela.

Lo anterior, desde un estudio cualitativo, teniendo en cuenta la teoría del “núcleo central” de Abric (1976-1987) y la perspectiva de la sociología de la infancia, la cual busca dar voz a los niños como sujetos activos dentro de los procesos de investigación.

A través de la historia, la infancia y la escolaridad se han visto entrelazadas, dándose una relación de codependencia entre ambas; para Aries (1986) después de la Edad Media la infancia permaneció en la sombra durante bastantes siglos y reapareció en la época en la que la escuela reconquistó sus derechos, la infancia desde su esencia de alumno no puede apreciarse sola, pues requiere de la escuela como entidad especializada en su formación.

En ese sentido, Alzate (2003) menciona que “la escuela moderna, tal como se la conoce en su etapa de esplendor de los años finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siguiente siglo, tiene lugar paralelamente al nacimiento de la infancia” (p. 92). Esto significa, que el surgimiento de la escuela motiva el interés discursivo frente a la población que atiende, “la infancia”.

Teniendo en cuenta que la concepción de infancia generalmente es percibida desde un contexto escolar como una característica inherente al niño, hay que aclarar que en la escuela el niño se transforma en alumno como sujeto-objeto del proceso de enseñanza y de aprendizaje que allí se lleva a cabo. En este sentido:

El niño y el alumno se corresponden existencialmente en un mismo ser, pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo respecto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento tiene caracteres que sobrepasan al niño en general. (Narodowski, 1994, p. 26)

Para Narodowski (2004), la aparición de escuela se debió en gran parte a que la infancia comenzó a reconocerse como un nuevo cuerpo o agente social que debía ser tratado de manera especial como infancia escolarizada. En la actualidad existe otro interés y otro enfoque hacia la infancia, y debe ser la escuela el escenario privilegiado que facilite la exploración de esta categoría social, por ello, las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada, constituyen

un elemento dinámico de observación, estudio y un espacio de experiencias que involucra relaciones con los diversos espacios de la escuela, con los saberes escolares y los sujetos con los que interactúan (docentes, directivos, compañeros y otros miembros de la comunidad educativa). Es la oportunidad de dar voz a la infancia, haciéndola partícipe de la identificación, análisis y reflexión de las representaciones sociales que giran en torno a ella dentro de la escuela.

Las representaciones sociales, son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido (Casas, 2006) donde la actitud es una de las dimensiones más importantes y donde la cultura representa un papel en la formación de las mismas, igualmente, al hablar de representaciones sociales, es necesario tener en cuenta que la cultura es penetrada por la ideología y el conocimiento científico para transformarse en conocimiento común compartido por el lenguaje.

Por ello, en las representaciones sociales de la infancia escolarizada, la actitud y el lenguaje son los principales pilares que permiten identificar la voz de los niños en relación a un objeto que conocen, en este caso su rol como sujetos escolarizados y de esta manera visualizar el campo de interacción en el que permanentemente se desarrolla esta categoría social.

Desde la sociología de la infancia se ha dado mayor importancia a las representaciones que tienen los niños sobre la escuela y no sobre su papel como sujetos escolarizados. En Colombia no hay trabajos frente a las representaciones sociales de la infancia escolarizada desde la perspectiva de los mismos niños y niñas de básica primaria.

No obstante se han realizado estudios como el de Ríos y Sánchez (2016), titulado “Representaciones sociales de infancia-educación y su relación de concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre”, que se enfoca en niños con edad preescolar y analiza la representación de éstos sobre ser niño o niña no sólo en el contexto escolar.

Además, aquellas investigaciones que se han hecho con niños de básica primaria sobre representaciones sociales, se han centrado sólo en su concepción de escuela; tal es el caso de las investigaciones tituladas “representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria” (Coronado y Montoya, 2016) y “Representaciones sociales de la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento de Huila” (Ordóñez, 2011).

Por lo anterior y teniendo en cuenta que la sociología de la infancia habla de la importancia de abordar los ámbitos de interés de los niños desde su perspectiva (Gaitán, 2006), se encuentra la necesidad de dar voz a los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto, en Dosquebradas, para conocer el núcleo central y los elementos periféricos que conforman sus representaciones sociales sobre la infancia escolarizada, desde las categorías relacionadas con los saberes escolares, los espacios escolares y las interacciones, analizando su lenguaje y actitudes.

Gaitán (2006) y Rodríguez (2000; 2007) mencionan la importancia de dar voz a los niños frente a los aspectos fundamentales de su vida diaria. Dar voz a los niños representa la necesidad de ofrecerles participación en las diferentes dimensiones como una forma de conocer e identificar sus posturas, propuestas y pensamientos frente a las relaciones con el espacio, los sujetos y los saberes dentro de la escuela.

Diferenciar estas posiciones, propicia una reflexión sobre las interacciones de la infancia en el campo educativo, facilita una mirada más clara porque son apreciaciones desde la propia infancia y esto de alguna manera ayuda a la comprensión de su realidad.

La escuela es un ámbito social de vital importancia en el desarrollo de la infancia; desde su rol de alumno, la infancia escolarizada, muestra características particulares, que han sido definidas

desde las miradas de los adultos, especialmente formadores e investigadores a través de la historia; pero es necesario saber cómo se representan socialmente los niños desde los diferentes roles que ejercen en la escuela según las relaciones con los sujetos, los espacios y los saberes.

Al conocer estas apreciaciones se podrían orientar, de manera más objetiva, acciones como: el ejercicio pedagógico por parte del docente; la intervención de las entidades gubernamentales en cuanto al diseño e implementación de políticas públicas sobre la infancia en la escuela y; el trabajo intersectorial entre familia, infancia escolarizada, escuela y sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se sustenta en los siguientes criterios que demuestran su importancia y significación:

Primero, la infancia, como categoría social compete a todos; tanto padres, familiares y docentes, como entidades del sector público y privado y sociedad en general, se ven afectados y afectan las interacciones que se dan alrededor de la infancia; en este sentido, teniendo en cuenta el papel que se le ha asignado a la escuela frente a los procesos de socialización y formación de la infancia, comprender ¿Quién es el niño escolarizado hoy? aportaría a la sociedad una mirada hacia el rol (es) del niño en la escuela.

Segundo, dar voz a los niños se ha convertido en un fin fundamental de la sociología de la infancia para comprender de una manera más adecuada los ámbitos en los que la infancia se desenvuelve, sin embargo, en nuestro contexto, se han realizado pocos estudios de representaciones sociales sobre la infancia escolarizada por parte de los mismos niños y niñas; este giro en cuanto a la fuente de las representaciones permitiría de manera más objetiva un mayor acercamiento de lo que es ser un niño en la escuela.

En tercer lugar, contribuye al conocimiento científico, pues mediante el estudio de las representaciones sociales de la infancia escolarizada, se lograría una mayor visualización de las

mismas en el ejercicio pedagógico permanente, valorando este continuo proceso de transformación cultural en la aplicación de nuevos estudios que propicien la reflexión sobre esta categoría social desde la voz de sus protagonistas.

Cuarto, se aborda el estudio de las representaciones sociales desde la teoría del núcleo central de Abric (1976-1987) teniendo en cuenta que se pretende analizar representaciones ya elaboradas y no su método y proceso de constitución, es decir, no se analiza su proceso de objetivación y anclaje (Moscovici, 1961) sino los elementos que las constituyen estando ya “ancladas” en la cultura de los sujetos escolarizados.

Si bien, se utiliza el enfoque de las representaciones sociales, la particularidad de esta investigación es la relación entre dichas representaciones y la voz de los niños justificada desde la sociología de la infancia, ya que el interés principal es reconocer las representaciones sociales que tienen los sujetos escolarizados sobre ellos mismos.

En cuanto a su contenido, la presente investigación se estructura en 4 capítulos. En el capítulo uno se define el concepto de infancia y en especial el de infancia escolarizada desde su relación con (a) los espacios escolares, (b) los saberes escolares y (c) las interacciones con otros al interior de la escuela; al igual que las representaciones sociales de la infancia escolarizada y el modelo de estudio de las mismas. En el segundo capítulo, se describe la metodología de investigación teniendo en cuenta el contexto, las técnicas y herramientas de recolección de la información y el proceso de análisis de los resultados obtenidos. En el tercer capítulo se describen los resultados, analizando los conceptos estructurantes y determinando las dos representaciones sociales emergentes de la investigación. Por último se realizan las conclusiones y consideraciones finales.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Infancia

A través de la historia la infancia ha sido vista como sujeto de estudio de diversas disciplinas sociales que se han encargado de conceptualizarla desde sus perspectivas, definiendo las características de la misma, los roles que debe asumir y el tratamiento que se le debe dar frente a aspectos específicos según el campo de estudio que la aborda.

Tabla 1. *Infancia*

Autor	Definición de infancia
FLACSO (2012)	Objeto Discursivo complejo, supeditado por saberes y prácticas diversas desde reflexiones realizadas por diferentes disciplinas.
Saldarriaga y Sáenz (2007)	Conjunto de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades
Jenks (En Rodríguez, 2000)	“una construcción social que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas típicas de conducta, todas ellas, relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales”
Tenorio y Sampson	construcción cultural porque aunque su “constitución

(2000) neurofisiológica sea exactamente la misma, cada cultura selecciona las potencialidades disponibles y, promueve aquellas que valora significativamente, mientras que otras virtualidades son dejadas de lado o poco desarrolladas”

Rodríguez (2000) fenómeno social construido en marcos de interacción subjetiva, caracterizada por 3 aspectos: su dependencia, su duración -en nuestra sociedad considerada como el periodo de escolarización entre los 0 y los 14 años- y por la identificación y uso que los actores sociales hacen de ella

Con las apreciaciones anteriores, el creciente interés de organismos de control internacionales sobre la manera de percibir y tratar a la infancia desde la promoción de sus derechos y la exigencia de responsabilidad por parte de la sociedad frente al desarrollo de ésta, se puede determinar que la infancia contemporánea es un espacio de reflexión discursiva sobre los niños y las niñas como actores sociales¹, definidos dentro del marco de los derechos, con un rol específico según el contexto cultural en el que se encuentren y con una periodicidad de duración estrechamente relacionada con la escolaridad.

Desde el punto de vista legal, la UNICEF (1989) caracteriza al niño como todo ser humano

¹ En la medida en que su “desarrollo” se da a partir de la interacción entre diversos factores sociales: la familia, con los modelos de crianza que privilegian aspectos específicos del desarrollo del infante necesarios para un bienestar físico, emocional y comunicativo; la escuela, como espacio de interacción social y de formación del infante y; el contexto como factor de identidad y diferenciador de otras cultura. Acompañados estos tres factores por la medicina, especialmente desde la pediatría y la psicología, como disciplinas hegemónicas en cuanto al estudio del desarrollo físico y comportamental de la infancia.

menor de 18 años; sin embargo, en Colombia, la Ley 1098 de 2006 por medio de la cual se establece el Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 3° dice que “se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y 12 años, y por adolescente a las personas entre 12 y 18 años de edad”. Esto quiere decir que la infancia en Colombia comprende el periodo de la vida humana de entre los cero y los 12 años de edad y que, al referirnos a la infancia escolarizada se está hablando del grupo de niños y niñas entre dichas edades que se encuentran en instituciones educativas públicas o privadas del país.

1.1.1. Infancia Escolarizada: niño y niña como sujeto escolar.

Teniendo en cuenta que la concepción de infancia generalmente es percibida desde un contexto escolar como una característica inherente al niño, hay que aclarar que en la escuela el niño se transforma en alumno como sujeto-objeto del proceso de enseñanza y de aprendizaje que allí se lleva a cabo.

Tal y como dice Narodowski (1994) el escolarizar la infancia implica dos aspectos importantes: primero, se toma a la escuela como escenario de y para la infancia, la cual necesita un lugar propio para desarrollarse y; segundo, la escuela se constituye, por lo tanto solo es posible, a partir de la existencia de la infancia.

Es así, cómo puede reconocerse la relación significativa entre infancia y escuela al analizar el sujeto escolar, el cual requiere de este contexto para cumplir con ciertas directrices en el camino del saber, caracterizado por varias experiencias e interacciones que hacen del alumno un ser activo en el proceso de escolarización.

Según Sacristán (2003) el origen del concepto de alumno está asociado en la Edad Media con el de universitario como aquel que sigue los pasos o huellas de un maestro, pero luego en el siglo XX se expandió este término para nombrar también a los niños como sujetos escolares.

Por otro lado, el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) establece que el término estudiante se refiere a una persona “que estudia”, mientras que el concepto alumno lo define como “persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela...”

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia usa ambos términos como sinónimo para referirse tanto a niños como a adolescentes que se encuentran en un proceso formativo institucional sea público o privado. Un ejemplo muy claro es su uso en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, apareciendo 16 veces la palabra alumno/s y 37 la palabra estudiante/s, pero, además, añaden la palabra “educando/s” como sustantivo sinónimo de sujeto escolar 35 veces en el mismo documento.

Tabla 2. *Análisis del uso de términos en documentos del MEN*

Área de los Lineamientos	Nº de veces que aparece la palabra estudiante/s	Nº de veces que aparece la palabra alumno/s	Nº de veces que aparece la palabra educando/s
Ciencias Sociales	112	8	9
Educación Artística	106	124	15
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	299	133	19

Matemáticas	186	118	1
Lengua Castellana	165	21	0
Idiomas Extranjeros	212	63	3
Educación Ética y Valores Humanos	84	39	8
Educación Física, Recreación y Deporte	92	58	1

Número de veces utilizadas las palabras estudiantes/s, alumno/s y educando/s dentro de los Lineamientos Curriculares para la Básica primaria expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia. Fuente de la información <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/339975>

Otro ejemplo, es el uso de dichos términos es dentro de los Lineamientos Curriculares para la Básica Primaria establecidos por el MEN en el país, donde aparece la palabra “estudiante/s” mayor número de veces que “alumno/s” para referirse a los niños, niñas y adolescentes escolarizados sin hacer distinción alguna.

Lo anterior indica que al interior de la escuela el niño puede ser: alumno o educando al

dependen del maestro para aprender, pero también puede ser estudiante al realizar diferentes acciones que lo llevan al desarrollo de sus competencias. Sin importar el término usado para referirse al sujeto escolarizado, éste “es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral” (Ley 115, 1994, art. 91).

1.1.1.1. Espacios escolares.

Ledesma (2012) plantea que los espacios escolares en cuanto a sus aspectos físicos y simbólicos marcan y regulan el actuar de los niños y niñas, pues facilitan o no las interacciones con otros sujetos al interior de la escuela.

Es así que los espacios escolares se deben identificar como elementos importantes en las interacciones y la comunicación de los alumnos, donde se les facilita conocer su entorno, diferenciar sus partes y la función de las mismas según sus necesidades y propósitos ; igualmente, la presencia de los sujetos escolarizados en los diferentes lugares de la escuela, permite el ejercicio de habilidades y conocimientos que complementan su formación y aprendizaje.

Los espacios escolares son percibidos desde dos funciones, primero, dentro de ellos se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y segundo, condicionan los saberes, destrezas y actitudes que se promueven en su interior. Por ello el alumno cuando interactúa en los diversos espacios de la escuela, como salón, patio, biblioteca o sala de sistemas; comprende más fácil su mundo escolar, diferencia sus actitudes, enriquece el ejercicio de sus roles y fortalece de una manera dinámica su formación integral.

Lo anterior demuestra la necesidad de un lugar específico para cada acción, con condiciones que permitan la libre interacción de los alumnos, experimentando amistad, descanso, espíritu investigativo y el deber en sus áreas académicas; a su vez, permite establecer las experiencias

enriquecedoras que pueden ofrecerse en la escuela al niño escolarizado y mediante la presente investigación se evidencia cómo los niños y niñas, exponen las interacciones ejercidas y las utilidades que tienen el salón de clase, el patio, la biblioteca entre otros.

Ledesma (2012) indica que los espacios escolares deben responder a necesidades de: movimiento, porque por naturaleza los niños son activos y los espacios deben propiciar el desarrollo de sus capacidades motrices; socialización, ya que necesita comunicarse con otros y crear vínculos; descubrimiento, pues a través de la exploración los niños experimentan y aprenden.

En otras palabras, los alumnos necesitan de todos los espacios escolares para complementar su aprendizaje, su dimensión comunicativa y su desarrollo corporal, donde puedan sentirse cómodos, se estimule la exploración y se les brinden las herramientas para adquirir nuevos saberes fundamentales en su formación. También hay que señalar que este camino siempre es en compañía de los otros; porque el alumno crece con sus compañeros, docentes y otros adultos, fortaleciendo así, la identificación de las diversas representaciones sociales que surgen en dichos espacios.

Las interacciones en el aula de clase, generalmente se fundamentan en la labor académica, seguimiento de normas y acciones cotidianas de socialización entre compañeros, docentes y alumnos, de ahí “que la distribución del espacio en el aula es un claro espejo de la pedagogía que se aplica en ella y, por supuesto, que influye de manera directa en el desarrollo integral del niño/a, repercutiendo en la capacidad de experimentación, investigación y exploración de los mismos. (Ledesma, 2012, p.15)

El aula de clase debe reconocerse como un espacio, donde el niño puede abrir su espíritu, indagar, compartir saberes y seguir indicaciones para fortalecer sus capacidades; además, es el

lugar donde él se representa como un sujeto ávido de saberes, que responde a pautas y directrices para alcanzar una mejor formación, en un ambiente agradable y rico en valores.

El patio es un espacio que no se puede desvincular de la acción educativa ya que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje, favorece la socialización, la interacción entre niños de diferentes edades, potencia el juego libre, favorece el desarrollo evolutivo, ayuda a estimular la percepción, a tomar contacto con el medio físico, fomenta el respeto al medio ambiente. (Ledesma, 2012, p. 25)

Por consiguiente, el patio debe valorarse como uno de los espacios escolares más significativos para los alumnos, donde encuentran las posibilidades para descansar, compartir, explorar y jugar; de ahí la necesidad de que los maestros lo utilicen adecuadamente, ya que contribuye al desarrollo de los sujetos escolarizados en sus diversas habilidades y actitudes positivas hacia su aprendizaje.

Para finalizar, la biblioteca escolar brinda recursos académicos y no académicos que facilitan las oportunidades de aprendizaje libre para toda la comunidad educativa, es un espacio estimulante a la lectura y la concentración, aportando al proceso formativo en un lugar distinto al aula de clase, donde interactúa con otros sujetos en una estructura distinta y llamativa.

1.1.1.2. Saberes escolares.

Respecto a los saberes escolares Comenio (1998) plantea que en la escuela las ciencias, las artes, las lenguas, buenas costumbres y piedad, se deben enseñar con ingenio, facilidad, solidez y brevedad. Todo lo anterior se logra con el seguimiento de 4 condiciones a seguir por parte del alumno: “que tenga limpios los ojos del entendimiento. 2. Que se le presenten los objetos. 3. Que preste atención: y 4. Que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método; así conocerá todas las cosas con certeza y expedición” (p. 75).

Además, asegura que quienes enseñan deben reflejar con fidelidad los objetos científicos, por lo cual el uso de la mayor cantidad posible de sentidos es necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asignándole un uso presente, es decir, enseñar lo que hay que saber y de la manera más clara posible.

El componente cognitivo, es un elemento importante en la presente investigación, para identificar cómo se manifiestan las representaciones sociales de la infancia escolarizada con relación al saber. Según González (2010) este aspecto “se refiere básicamente a la inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas del alumno relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo” (p.14).

Lo anterior, permite el uso de estrategias de meta-cognición y de auto-regulación a los alumnos, propiciando un mayor control y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela.

Las categorías señaladas, complementan al niño o niña que se transforma en alumno al ingresar a la escuela y el maestro está llamado a observarlas e investigarlas, para aproximarse al sujeto escolarizado con las herramientas y el interés necesario que le permitan formarse integralmente. Es fundamental conocer quién es el alumno para saber cómo guiarlo.

Se requiere un maestro con vocación, que descubra todas las implicaciones del alumno en cuanto a su participación, responsabilidades académicas, sentimientos positivos sobre su permanencia en la escuela, interacciones agradables con los demás sujetos y el desempeño pertinente en los espacios que conforman el escenario escolar; que le permitan tener un panorama general de la infancia escolarizada y de esta manera, ser tratada de una forma más humana con una pedagogía pertinente. En este sentido, McMahon y Zyngier comentan:

Todos los alumnos deberían poder verse representados en un currículo que desafíe las relaciones jerárquicas y opresivas que existen entre diferentes grupos sociales. La reciprocidad pedagógica reconoce que las vidas de los niños y sus comunidades son un ‘currículum de vida’, no sólo por estar conectado a la experiencia del estudiante sino también por criticar activa y conscientemente esa experiencia. (En González, 2010, p. 18)

Aquí se debe reflexionar sobre las formas como los alumnos interactúan con el saber, ya que se piensa de una forma homogénea, igual, como si los alumnos aprendieran lo mismo, en el tiempo establecido de la instrucción y la enseñanza. En la experiencia de los niños escolarizados con el conocimiento específico de las disciplinas, el contenido no es el eje principal, sino que se articulan elementos que deberían hacer del currículo una herramienta de aprendizaje significativo, más activo, fundamentado en la experiencia, la práctica y así, promover alumnos críticos que piensen y sean conscientes de sus representaciones sociales en relación a esta categoría en la escuela.

Al respecto, la Ley General de Educación, en el artículo 77 plantea que:

(...) las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1994, p. 17)

Lo que lleva a una comprensión de la manera como se deben organizar los saberes al interior de la escuela, partiendo de las necesidades y características particulares de la infancia escolarizada.

1.1.1.3. Interacciones en la escuela.

Respecto a los vínculos que se dan al interior de la escuela, es identificar el concepto de adhesión explicado por Furlongn (en González, 2010) como un vínculo emocional con la escuela desde una mirada de los alumnos sobre los adultos con los interactúa en la escuela, viéndolos como sus colaboradores, personas que lo valoran y le brindan la atención necesaria.

Según las investigaciones de Devine (en Gaitán 2006), en el proceso de los niños es conveniente reconocer la importancia de sus interacciones en la escuela con los profesores y con los iguales; en cuanto a la interacción con los profesores, se observan como individuos subordinados reflejados en el ejercicio de la autoridad y, con los compañeros, se describen con una continua conexión, aceptación y sentido de pertenencia que les permite hacer cosas en común para el propio bienestar.

El proceso de aprendizaje de los alumnos requiere de ciertas interacciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa, esto facilita mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. Al entablar comunicación entre pares, con los docentes, la señora del aseo y de la tienda; está fortaleciendo su identidad y es la oportunidad para adquirir otros saberes de la vida cotidiana; que de alguna manera le serán útiles en su formación como persona y como alumno.

Las interacciones cotidianas permiten que el alumno conozca otros puntos de vista, las funciones de las diversas personas que conforman la comunidad educativa y a su vez, la percepción general del universo escolar.

Por ello hay que reconocer que el alumno no solo aprende o interactúa con docentes o con sus compañeros, sino, que es un proceso dinámico donde la participación activa del mismo, le facilita sentirse valorado en su proceso de formación y un espacio ideal para enriquecer los lazos afectivos.

Mares, et al. (2004) plantean cinco niveles de interacción entre el alumno y el docente desde un enfoque psicológico. *Contextual*, donde la participación de los alumnos en las actividades de clase son ajustadas a los estímulos que se les brindan, desempeñando un papel de escuchas y repetidores de información; se relaciona con actividades en las que el maestro explica o simplemente el estudiante tiene que leer. *Suplementario*, evidenciado en la realización de actividades prácticas que involucren a los niños, permitiendo que puedan generar transformaciones al ambiente físico y social.

El tercer nivel, es el *selector*, donde los niños pueden elegir diversas formas de proceder en las situaciones planeadas; éste se hace evidente en actividades como planteamiento de problemas o producciones lingüísticas. El *sustitutivo referencial* es en el que los niños hacen referencia a escenarios pasados y futuros, se da un desprendimiento del presente. Por último, el nivel *sustitutivo no referencial*, donde se permite a los alumnos elaborar juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que han logrado.

Por otra parte, Escobar (2015) expresa la importancia de que la participación activa y cotidiana de los alumnos en los procesos educativos propician su desarrollo integral y que sus experiencias, sentimientos e interacciones, trascienden significativamente en sus vidas creando lazos afectivos que determinan su desempeño como sujetos activos de su aprendizaje y en sus vidas creando lazos afectivos que determinan su desempeño como sujetos activos de su aprendizaje.

También la combinación de diversos factores sociales son fundamentales en el proceso formativo, porque no solo las interacciones maestro – alumno permiten el aprendizaje, sino que las diversas representaciones que surgen, son el resultado de sus perspectivas según las experiencias con varios sujetos que a su alrededor se manifiestan continuamente.

El niño escolarizado necesita el conocimiento del otro, ya sea maestro, compañero o personas como la señora del aseo o de la tienda, para adquirir herramientas comunicativas, conocer gustos, funciones y establecer lazos que complementen su dimensión afectiva y de esta manera, comprender su importancia y trascendencia en las representaciones sociales que se construyen cotidianamente como alumnos.

1.2. Representaciones sociales

Una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es, la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o realidad cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación.

La teoría sobre representaciones sociales de Moscovici, demuestra la importancia de las situaciones y experiencias que se viven en todo contexto; en una dinámica de interacción comunicativa y haciendo referencia a la escolarización, hay que analizar la postura del sujeto escolarizado frente a las mismas con relación a los saberes, los espacios y las interacciones, que, como actor social y sujeto de desarrollo integral, vive dentro de la escuela, haciendo constantemente lectura de sus roles, y es a través del lenguaje que se posibilita la comprensión de su realidad. Es una forma de darle voz a la infancia escolarizada, conociendo los conceptos y actitudes que tienen sobre su rol (es) en la escuela.

En este sentido surge la necesidad de comprender, que la infancia por naturaleza tiene la capacidad de pensar y comunicar sus ideas, las cuales son vividas por fases, según la edad, y que a medida que van creciendo sus pensamientos y palabras van cambiando respecto a algo, en este caso la escolaridad; por ello la actitud se transforma y es mediante la observación, la narración

de experiencias e interacciones permanentes, que se pueden apreciar las representaciones que van construyendo desde su ejercicio como sujetos escolarizados.

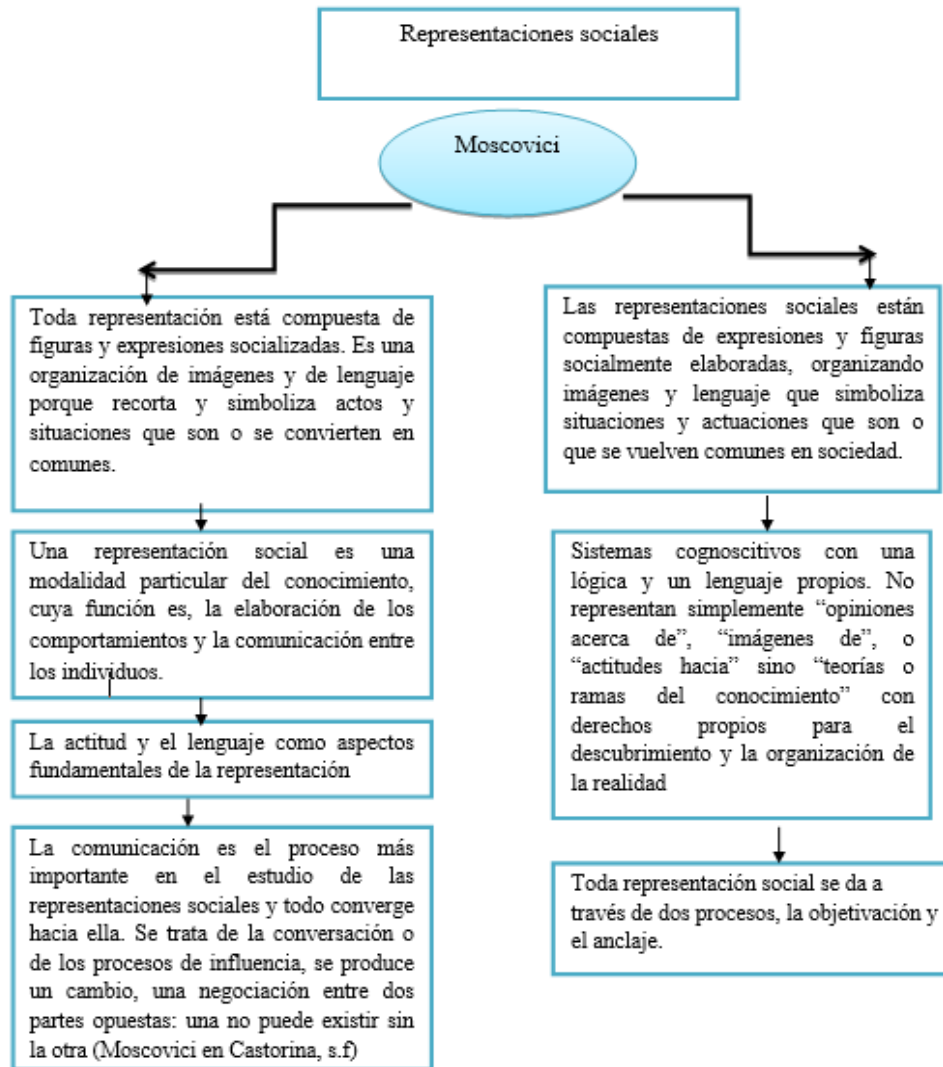


Figura 1. Resumen de Representaciones Sociales desde Moscovici.

En tanto que fenómenos las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, a dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre

ellos. Y a menudo cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1985, p.472)

Existe la necesidad de continuar desarrollando la teoría desde el conocimiento amplio y detallado de los fenómenos de representación estudiados; enfatiza además en los soportes que vehiculizan las representaciones: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, entendiendo que son las que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones como tal.

En este sentido, Moscovici (1961) reconoce las representaciones sociales como:

(...) sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (En Farr, 1983, p.655)

Para Moscovici (1961) Toda representación social se da a través de dos procesos, la objetivación y el anclaje, el uno relacionado con el ser y el otro con el hacer, esto quiere decir, que la objetivación tiene una carga cognoscitiva que tiene que ver con la construcción de significado y la comunicación a partir de la esquematización de un nuevo objeto desde criterios culturales y normativos transformándolo en imágenes que conforman el “núcleo figurativo”; mientras que el anclaje está relacionado con los valores e instrumentos que ya están enraizados y que marcan la actuación social, completando el proceso de objetivación, pues consiste en la

asimilación de ese nuevo objeto hasta volverlo familiar.

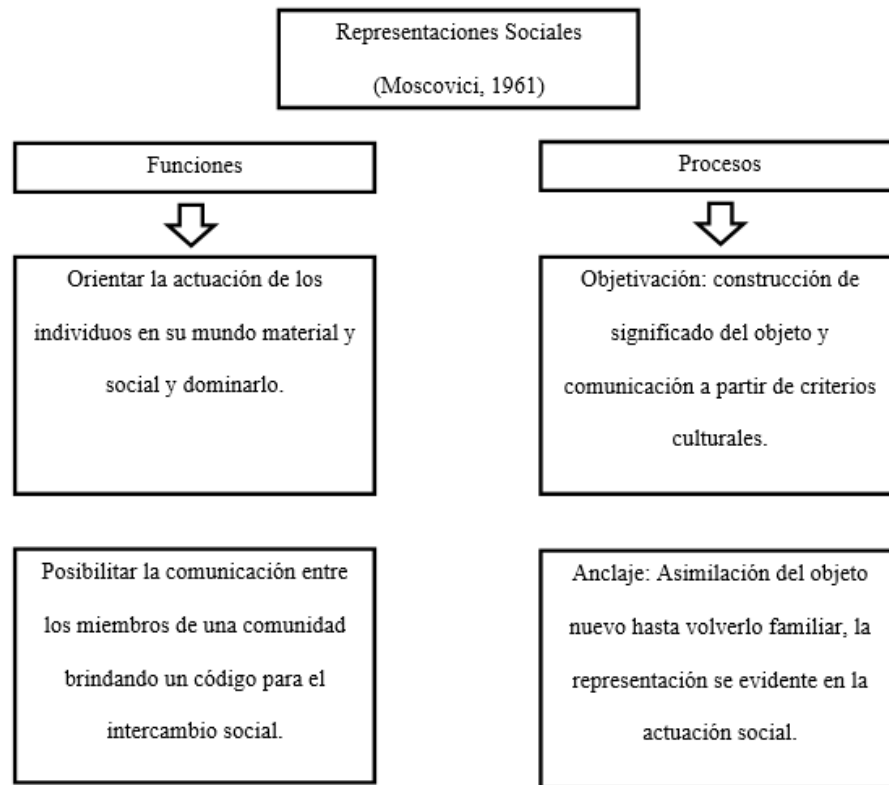


Figura 2. Funciones y procesos de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961)

1.2.1. Núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales.

Abric (1976, 1987) plantea la teoría del núcleo central de las representaciones sociales identificando dos elementos principales: el núcleo central y los elementos periféricos.

El núcleo central es el elemento más importante de una representación social, pues es el más estable y cualquier cambio en éste ocasionaría una transformación de la representación, además tiene dos funciones:

Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor, una función organizadora: es el núcleo central que

determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación.

Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación. (Abric, 2001, p. 20)

Por otro lado, los elementos periféricos, tal y como su nombre lo indica, se organizan alrededor del núcleo central y se refieren al aspecto más visible de la representación, son conceptos, valoraciones, juicios, actuaciones, creencias, informaciones, actitudes, prácticas y estereotipos acerca del objeto representado, que se relacionan con el núcleo desde tres funciones: concreción, regulación y defensa. como concreción los elementos periféricos, relacionados directamente con el contexto siendo resultado del anclaje de la representación, permiten hacerlos visibles en la actuación; cómo regulación pueden integrarse o eliminarse según la información nueva o las transformaciones que se den y pueden poner en duda el núcleo central, cambiando o dando un nuevo significado a la representación, haciendo que evolucione; y como defensa, pues antes de modificarse el núcleo central los elementos periféricos deben transformarse primero.

Es la existencia de ese doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos. (Abric, 2001, p.27)

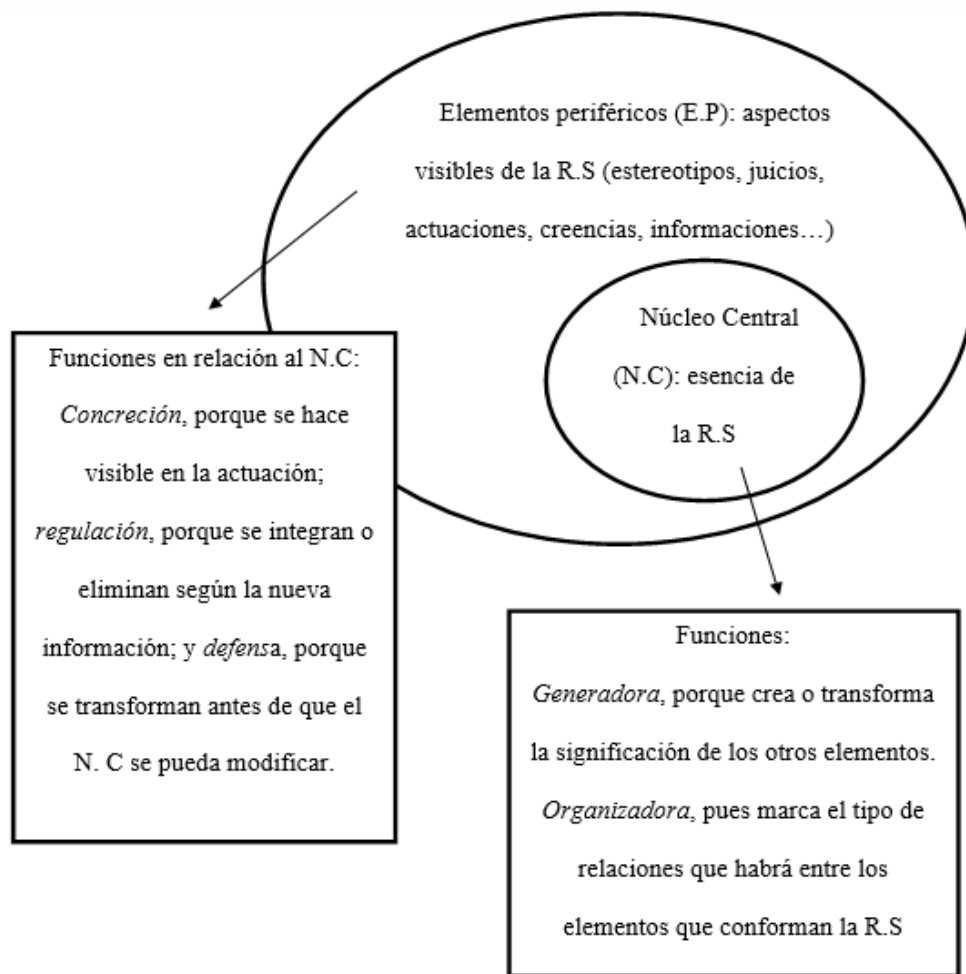


Figura 3. Elementos de las Representaciones Sociales (R.S) (Abric, 1976-1987)

1.2.2. Representaciones Sociales sobre Infancia.

Para Casas (1998) Las representaciones sociales que sobre la infancia tiene una comunidad son:

Un conjunto de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderas o falsas desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de

experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica. (p. 24)

Dichas representaciones constituyen una relación histórica frente a cómo las sociedades establecen relaciones de significación que definen y afectan a los niños que viven y crecen cotidianamente y al contexto social y cultural en el que se encuentran. Ese conocimiento que representa la infancia determina las prácticas y los comportamientos de los adultos hacia los niños y también las aspiraciones colectivas acerca del presente y el futuro de los mismos.

Las representaciones sociales que como sociedad o institución educativa se identifican sobre infancia, determinan la calidad en la atención en cuanto a su desarrollo, su valoración como un ser psicosocial que piensa, actúa y transforma su entorno; por ello, se requiere flexibilidad y conocimiento sobre el proceso y evolución de esta población, para determinar de qué manera la construcción de sus representaciones sociales inciden en sus roles como sujetos escolarizados y su formación en general. Es conveniente que los maestros, se sensibilicen sobre la forma que ejercen interacciones con esta categoría social, para cambiar un poco la mirada, la perspectiva que tienen sobre la misma y de esta manera, reconocer el verdadero sentido que tienen en nuestra cultura como actores sociales.

Las representaciones sociales que sobre infancia tiene cada sociedad en distintos momentos de su devenir histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero también más básicos del contexto psicosocial, es decir, relacional e interactivo en que los niños viven y crecen cotidianamente, sumergido a su vez en un contexto sociocultural más amplio. (Casas, 1998, p.24)

Esta afirmación convoca a considerar la infancia, en este caso escolarizada, como la población que desde antes de nacer incide en la vida adulta, llegan a formar parte de una cultura existente y se desarrollan paralelamente con los adultos, nos son un mundo aparte, hay que reconocer en ella

la capacidad para pensar, actuar, aprender e interiorizar normas y pautas de formación transmitida por la cultura en general, por ello, estas prácticas deben ser evaluadas para ofrecer a la infancia las herramientas y las experiencias fundamentales, que le permitan desarrollarse con emoción, objetividad y en espacios formativos adecuados a sus necesidades, en este caso, la escuela.

Además, desde la perspectiva de la sociología de la infancia, Touraine citado por Gaitán (2006) habla respecto a la infancia como categoría social diciendo que:

Solamente situándose desde la perspectiva de la infancia desde dentro de la infancia en su significado para los propios niños, es posible empezar a pensar en estos como seres actuantes, y entender hasta qué punto las medidas de protección que se les aplican sirven a sus intereses o les constriñen sin justificación. (p.25)

De ahí la necesidad de generar espacios de reflexión desde la propia infancia, en este caso la escolarizada, teniendo en cuenta sus experiencias, su pensamiento y el lenguaje, estableciendo momentos de escucha y observación en sus acciones cotidianas. Esta propuesta de interacción con la infancia, posiblemente influye en los discursos y prácticas pedagógicas ejercidas sobre la infancia como actores sociales, y así, hacer del aprendizaje un continuo camino de conocimiento, emoción, interés e interacción, porque solo conociendo los actores del proceso formativo, es posible comprender la esencia de esta tarea, para ofrecer a los niños y niñas desde la escuela los elementos necesarios en el descubrimiento de sus habilidades para su formación adecuada y convertirse en los protagonistas de esta misión, orientados pertinentemente por los educadores, con vocación, don de servicio y creatividad en la forma de aplicar su labor cada día. También así, se le da reconocimiento a sus posturas y deseos, porque a pesar de su corta edad, aprenden a pensar en lo social, en los deberes y en la importancia de convivir armónicamente con

responsabilidad.

La cultura de iguales como un conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores o cuestiones que los niños producen y comparten en interacción con otros niños se ven afectadas por los adultos. Por un lado, Corsaro (En Gaitán, 2006) aporta una visión original al estudiar la cultura de pares desde la primera infancia, cuando lo habitual es analizar esta en la etapa preadolescente o adolescente.

(...) Por otro, al subrayar la interacción con los adultos en la reproducción creativa de la cultura, y no verla como un mundo aparte, se refuerza un argumento de que las culturas de pares no son etapas que los niños individuales pasan, sino que forman parte de las experiencias que comparten con otros a través de sus vidas, y que no tienen que ver con la madurez o el desarrollo individual, sino más bien forman parte de sus historias de vida como miembros activos de una sociedad dada. (Gaitán, 2006, p. 27-28)

Con la anterior definición, se puede afirmar la necesidad de determinar las representaciones sociales en la infancia escolarizada a partir de ella misma, porque la intervención en esta cultura de iguales posibilita la unificación de conocimientos con respecto a este tema, es conveniente interactuar con esta categoría, porque a la luz de sus narraciones, experiencias y pensamientos, se fortalece la perspectiva hacia los niños y niñas y se modifican las prioridades que constantemente se están exponiendo hacia la infancia, es necesario un proceder desde la realidad, saber que la cultura de iguales de los niños y el mundo adulto se relacionan de una forma articulada y que a través de sus vidas se enriquece, se transforma y se aprende.

También se debe mencionar a Mayall (2002) desde la sociología de la infancia, al hablar sobre la importancia de un enfoque centrado en los niños, exponiendo que:

La mirada se orienta al niño como agente, como participante en la construcción de

conocimiento y de experiencia diaria. Para ello es necesario considerar las propias visiones de los niños sobre su vida cotidiana y tenerla en cuenta en la descripción de lo que es infancia.

(En Gaitán 2006, p.88)

Se observa la necesidad de dar un lugar privilegiado a los niños para que sientan la importancia y la esencia de su existencia en la escuela. Por otro lado, la sociología de los niños, interesada en el presente, en el carácter de las experiencias de las personas hoy, deben sensibilizar al maestro, para que su motivación y labor pedagógica, se transformen cada día y pueda valorar las diversas representaciones sociales que con su actuar e interacción apropiada con los niños y niñas, se conviertan en una herramienta de estudio y autoformación permanente. El maestro requiere y necesita indispensablemente estudiar a la infancia escolarizada, valorar los niños y niñas como agentes y actores participativos y mediante las representaciones sociales, escuchando y conociendo sus visiones, le es posible acompañarlos con mayor consciencia.

(...) una vez que se acepta que la infancia es una categoría social permanente, es importante tomar en cuenta el punto de vista de los niños para comprender adecuadamente el orden social. En el momento que una cultura trata de entender este concepto, los adultos ya sean padres de familia, cuidadores o maestros, les es más comprensible escuchar las narraciones de los niños, pues la infancia sería vista y reflexionada por niños y adultos por igual. (Mayall en Gaitán, 2006, p.100)

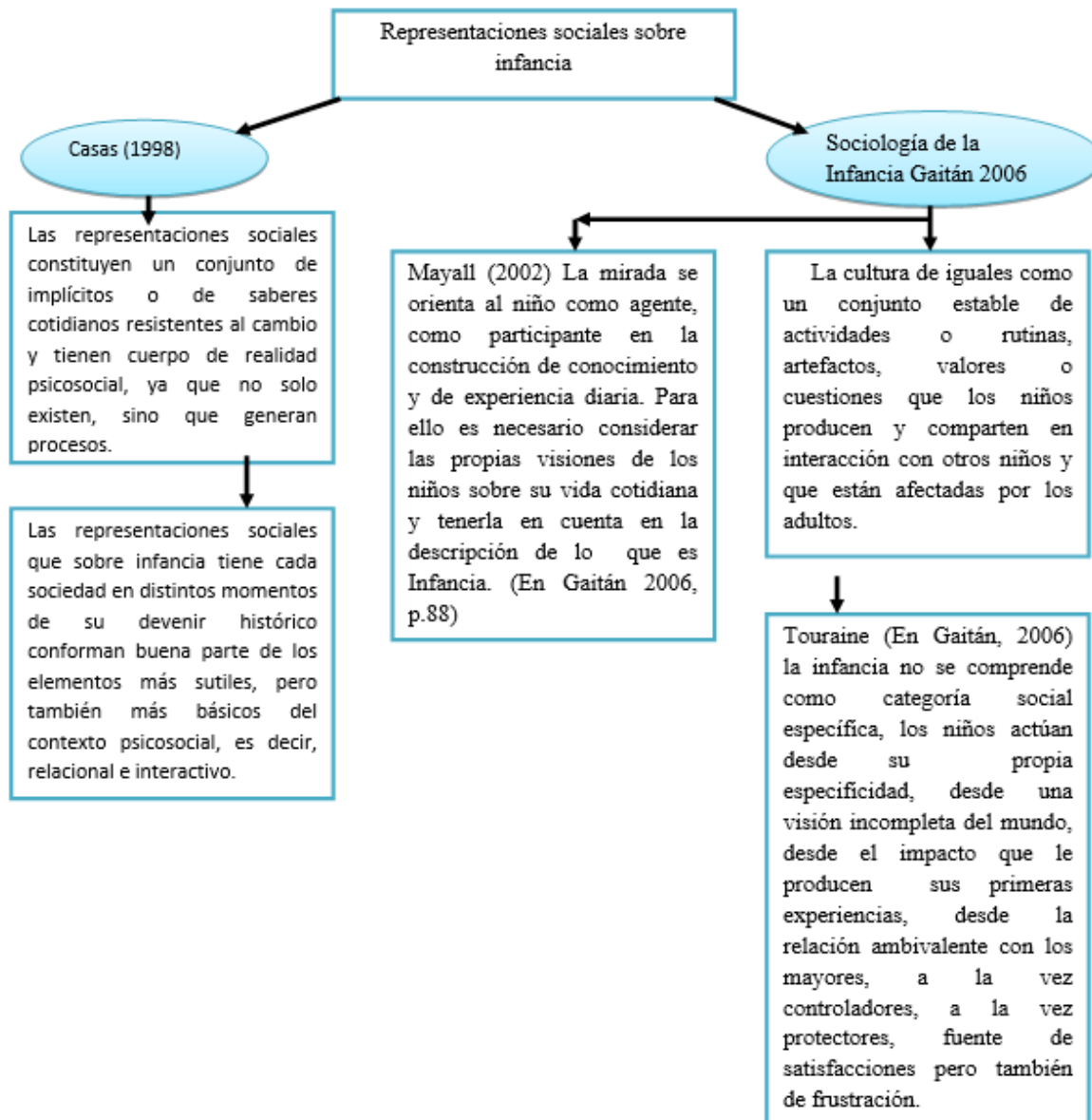


Figura 4. Resumen- aportes para el estudio de Representaciones Sociales sobre infancia.

1.2.2.1. Representaciones Sociales sobre Infancia escolarizada.

Respecto a la infancia escolarizada se han tenido diversas representaciones derivadas del estudio del niño por parte de la pedagogía y de la psicología debido a que, según Baquero y Narodowski (1.994), estas disciplinas segregaron la definición de infancia para meterla en la

escuela, donde a pesar de persistir las características esenciales de todo niño: heteronomía, necesidad de protección, entre otras; están especializadas y aplicadas al concepto escolar.

Los mismos autores mencionan que antes un “alumno normal” era aquel que procesaba conocimientos según los ritmos y modalidades que la institución esperaba, mientras que ahora, es aquel que se apropia de la cultura adecuadamente en condiciones normalizadas de afecto.

Desde la perspectiva histórica se vio al alumno como una forma de subjetividad concretado en la escuela moderna, como un objeto del estudio de las disciplinas escolares y como un objeto blanco (de afecto) de las prácticas normalizadoras de la pedagogía. Sin embargo, a partir de los trabajos Vigotskiano, al alumno se empezó a ver como “un niño situado... con especificidad en el régimen de la institución escolar” (Baquero y Narodowski, 1.994, p.6). Lo que provoca que el niño y el alumno se divorcien en la escuela, pues aparece la posibilidad de comprender la lógica de la producción del alumno al estar inmerso en un dispositivo de andamiaje o por su participación en las reglas del trabajo escolar y del intercambio discursivo específico, sin tener la necesidad de atribuir las características a la naturaleza de la infancia, es así como ser alumno no significa necesariamente ser niño o niña, a menos que fuese un niño o niña en la escuela.

Entonces, el alumno respondería a una posición definida dentro de la escuela ligada a la formalización de los procedimientos que se desarrollan allí (independientemente de la edad), a la práctica andamiada que le brinda cada vez una mayor autonomía y a la significación dentro de los intercambios discursivos dependientes de las reglas institucionales y los procesos de desarrollo; mientras que la infancia sería una “construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, con características condensadas en diferentes instituciones y en cientos de discurso científicos y normativos” (Baquero y Narodowski, 1.994, p.8).

Tabla 3. *El alumno en Infancia y Poder (Narodowski, 1994)*

Autor	Fecha	Aporte
Rousseau	1762	<p data-bbox="678 436 1385 541">“La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias” (p. 37).</p> <p data-bbox="678 583 1385 688">El niño, aunque tiene falta de razón, nace con la capacidad natural de ser formado.</p> <p data-bbox="678 730 1385 835">Educación de la naturaleza (la propia experiencia es lo más importante).</p> <p data-bbox="678 877 1385 982">El contrato entre el educador y el educando es desigual.</p> <p data-bbox="716 1024 1065 1056">La infancia debe ser amada</p> <p data-bbox="678 1098 1385 1203">Hay que ayudarlos a suplir lo que les falta y estudiar con rigor su lenguaje y sus signos</p>
Kant	1794	<p data-bbox="678 1346 1385 1451">Los padres deben dar la autoridad sobre el niño al maestro.</p>
Comenio	XVII 1630	<p data-bbox="678 1518 1385 1696">Dispositivo de alianza: Debe existir un acuerdo entre los encargados naturales del niño y los que entrarán a encargarse del alumno</p> <p data-bbox="678 1738 1385 1843">Simultaneidad sistémica: Los alumnos deben aprender lo mismo al mismo tiempo. Homogeneizar y</p>

“normalizar”

Principios acerca del alumno: se debe comenzar su preparación (espiritual e intelectual) temprano antes de que se corrompa la inteligencia.

El hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento.

Compara la instrucción con el cultivo de huertos

“La infancia debe ser conducida gradualmente hasta los puntos más altos del conocimiento” (p. 52)

Meyer 1977 “...La escuela definió un saber ser niños hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación” (p. 58)

Postman 1994 La escuela ofrece saberes para la escuela y no para la vida.

Relación de dependencia de los niños frente a los adultos

De La Salle XIX Control (vigilancia) y castigo: sumisión del niño-alumno a la autoridad.

El alumno como un cuerpo que debe permanecer todo el tiempo en el mismo lugar que la institución le haya asignado. Debe hacer silencio hasta en los pasos.

Carga con la responsabilidad de no actuar debidamente, de no asumir responsabilidades de no respetar al adulto.

Los padres no deben escuchar las quejas del alumno sobre el profesor, pues si no quieren que sean castigado son deberían enviarlos a la escuela.

Contrato explícito entre escuela y familia (padres)

Lancaster y
Bell

“Uso de alumnos avanzados, denominados monitores, que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente” (p. 135)

El monitor como protagonista en la enseñanza mutua (instrucción simultánea).

El lugar del maestro sigue siendo inamovible, pero surge un nuevo modelo de estructura social al interior de la escuela.

Se implementan aspectos relacionados con la contabilidad del cuerpo infantil, la asignación de monitor vigilante “ahora todos vigilan”

“La moral basada en el alcanzar la máxima utilidad hará que los alumnos ajusten su actividad a las reglas de la escolaridad” (p. 149)

Hazelwood

1819

Los poderes de decisión se encuentran dispersos

entre los alumnos a través de las asambleas.

(Contenidos de aprendizaje, métodos de enseñanza...)

El ser alumno en la institución escolar moderna consista en un espacio de inscripción de saberes y poderes; un cuerpo inerte que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. Ser alumno no era otra cosa que ser un cuerpo en manos de un educador. Y por ser indefenso, ignorante, carente de razón, el alumno debía obediencia a su maestro, porque iba a ser éste quien lo guiara a una situación de autonomía en la que la obediencia ya no sería necesaria.

(Narodowski, 199, p. 42)

Es conveniente tener en cuenta esta reflexión dada en la escuela moderna, donde el alumno solo se observaba como un ser inferior, pasivo y vacío, que compartía un espacio específico con el docente, el cual era emisor y agente de saberes, para entender las diferencias posibles que se puedan encontrar en la infancia escolarizada contemporánea, ya que la realidad y la formación orientada han presentado ciertos cambios sociales. Debe expresarse que el alumno además de la disciplina y el control dados desde la escuela, puede encontrarse con otros elementos que lo fortalecen como sujeto escolar al interactuar con los espacios y las demás personas que se encuentran allí.

La administración de los cuerpos por parte de la política educativa, en resumen, se estructura a partir de tres estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia natural, edad, desempeño individual) que no son más que

mecanismos derivados del discurso pedagógico. (Narodowski, 1999, p. 44)

De esta manera, es necesario reconocer las exigencias a las cuales se enfrenta la infancia escolarizada, donde solo se ha tenido en cuenta notablemente el nivel intelectual y la edad, el hecho de agruparlos y pensarlos de una forma homogénea, impide valorar significativamente los procesos que el sujeto escolar puede llevar a cabo, por ello, se requiere una mirada distinta para descubrir sus características y comprender su incidencia en el espacio escolar.

En el campo de la Historia de la Infancia y de la Educación la representación de la infancia ha sufrido un proceso curioso que va desde la presencia única de un tipo de infancia burguesa, como denunciaba Dominique Julia -muy en uso entre los historiadores de la infancia en el periodo anterior a los años setenta del siglo XX-, a otro donde se descubre que la infancia ha ocupado diversos espacios y ha vivido experiencias diferentes a lo largo de la historia -esta representación ha estado en uso desde la década de los ochenta hasta la actualidad. (Dávila, 2015, p. 9)

Así, se hace necesario que los maestros reconozcan la transformación que la infancia ha presentado, donde la escuela como uno de sus espacios inmediatos posibilita su expresión, conocer sus reflexiones, escuchar sus opiniones y de alguna manera observar las diversas formas como ellos conciben su mundo, los espacios que comparten y la posición que tiene frente a diversas situaciones cotidianas que experimentan y que en muchas ocasiones los adultos no alcanzan a identificar ; por ello la infancia contemporánea desde su rol como sujeto escolar, debe valorarse para conocer las diversas representaciones que tienen de sí misma, ya que al darse la oportunidad de participar activamente en sus espacios con los distintos miembros, se hace una aproximación a su realidad, hecho que contribuye al análisis de sus representaciones.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

Esta investigación de las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto en Dosquebradas, se desarrolla con una metodología de carácter cualitativo, en un marco epistemológico interpretativo, identificando sus roles en relación a los espacios escolares, a los saberes escolares y las interacciones con los demás sujetos que allí se desenvuelven.

Realizar dicho proceso desde su voz permite identificar el núcleo central y los elementos periféricos (Abric, 1976-1987) de sus representaciones sobre lo que es ser un niño o niña en la escuela. Este diseño requiere de parte del investigador la recolección de información mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas de carácter 1) grupal (conversatorio), 2) individual, a través de la descripción de dibujos; esto implica muchos encuentros, conocimiento en torno al objeto de estudio, y la reducción de variables para registrar, describir e interpretar los conceptos, valoraciones, actitudes y prácticas manifestadas por la infancia al interior de la escuela.

Además, la metodología cualitativa como lo plantea Ragin (2007, p. 145) citado en Gómez, Deslauriers y Alzate (2010):

Implica a menudo un proceso de aclaración recíproca entre la imagen que tiene el investigador del objeto de investigación, por un lado, y los conceptos que enmarcan la investigación, por el otro. Las imágenes se construyen a partir de los casos, a veces buscando los parecidos entre varias expresiones del fenómeno que parecen estar dentro de la misma categoría general. A su vez, estas imágenes pueden relacionarse con conceptos. Un concepto es una idea general que puede aplicarse a muchas manifestaciones específicas. Los conceptos son síntesis abstractas de propiedades compartidas por los miembros de una categoría de fenómenos sociales. Constituyen los componentes cruciales de los marcos analíticos, los cuales, a su vez, se

derivan de las ideas, es decir, del pensamiento teórico acerca de la vida social. (p.97)

Esta serie de características y generalidades que se encuentran en la metodología cualitativa, apuntan al desarrollo de la presente investigación, ya que, es un tema dinámico, de continuo análisis, del cual se cree tener algunos conocimientos y que exige, la aplicación de instrumentos de recolección de datos, información e interacción con la infancia escolarizada, para descubrir la realidad sobre el tema seleccionado. Por otro lado, el aplicar esta investigación, requiere los conocimientos previos de varios conceptos como infancia, alumno, infancia escolarizada entre otros, para articular con coherencia las diversas informaciones que se detectan en el camino de la investigación y así exponer con claridad los análisis que se tengan como resultado de la misma, después de haber recorrido con rigurosidad el sendero del saber investigativo, en este campo específico sobre las representaciones sociales de la infancia escolarizada desde la voz de los niños escolarizados.

Hay que indicar que el hecho de dar voz a la infancia desde su escolaridad, cumple con el quinto fin de la investigación social y por ello, responde a una acción cualitativa, porque al escuchar sus opiniones y narraciones y al identificar su actitud frente a las representaciones sociales que se construyen diariamente, es posible de cierta manera, contribuir a la comprensión de los niños escolarizados desde su ser, desde su sentir y su actuar, y así, observar cómo estas representaciones influyen en su relación con los adultos, relación entre pares y con su aprendizaje en los diferentes espacios donde interactúa.

Es importante tener en cuenta en el marco interpretativo de esta investigación, el valor de los actores sociales en este caso los niños, como principal fuente de conocimiento sobre sus representaciones sociales en el rol escolarizado.

Los métodos que emplean las ciencias sociales prestan atención al lenguaje local, a las formas

de significación que emplean los mismos agentes para hablar de su mundo y de sí mismos, no como reflejos de estructuras más profundas, sino como constitutivas de su propio mundo. (Herrera, J. 2009. pág. 208)

De ahí la necesidad que, como investigadores, se interactúe con los niños y niñas con actividades como la aplicación de cuestionarios y entrevistas de carácter grupal (conversatorio), e individual a través de la descripción de dibujos, donde poco a poco se va posibilitando la comprensión de su realidad frente a sí mismos como actores escolares y las diversas relaciones que ejerce con otros agentes, con los saberes escolares y con los espacios de la escuela. Se convierte de esta manera, en una oportunidad para identificar sus vivencias cotidianas, con su lenguaje, con sus ideas y reflexiones, es decir, el universo que para ellos la escuela representa desde su corta edad, pero significativa para aportar al conocimiento científico que necesita de la experiencia y de los grupos sociales para llegar a niveles de interpretación más objetivos.

2.1. Contexto de la investigación

La Institución Educativa Pablo Sexto se encuentra ubicada en el municipio de Dosquebradas, Risaralda en Colombia, presta el servicio educativo en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica tanto para niños y adolescentes como para adultos; cuenta con 4 jornadas académicas (Mañana- Tarde, Nocturna y Sabatina). Está conformada por 4 sedes, la principal, Pablo Sexto, Tiene a cargo la educación básica secundaria y media, mientras que las otras tres sedes, Antonio José de Sucre, Rufino José Cuervo y Eladía Mejía, prestan el servicio para básica primaria y preescolar.

En total, la institución cuenta con 33 grados de básica primaria conformados por niños entre los 5 y 15 años de edad, los cuales se encuentran distribuidos entre las sedes tal y como indica la siguiente tabla.

Tabla 4. *Grados de básica primaria por cada Sede- Institución Educativa Pablo Sexto. 2018*

Grado	Sede Antonio José de Sucre	Sede Eladia Mejía	Sede Rufino José Cuervo	Sede principal- Pablo Sexto	Total de grupos por grado
1°	3	2	2	0	7
2°	2	2	2	0	6
3°	2	2	2	0	6
4°	3	2	2	0	7
5°	3	0	2	2	7
Total	13	8	10	2	33

de grupos
de básica
primaria

La elección de la muestra en investigación cualitativa se realiza de manera intencionada, es decir, es de carácter no-probabilística. Dentro de los 6 tipos de muestreo intencional que menciona Patton (En Deslauriers, 2004) se encuentra aquella “que ofrece informaciones a partir de algunos casos más fácilmente accesibles” (p. 58), es decir, aquella que es elegida según su accesibilidad.

Por lo anterior, aunque la institución educativa cuente con tres sedes de primaria, más o menos con un promedio de 990 niños y niñas, se decide elegir la Sede Antonio José de Sucre

para realizar la investigación por ser la que mayor cantidad de grupos de básica primaria tiene y por la facilidad para recoger la información usando el espacio de la biblioteca, la sala de profesores o algunas zonas verdes de la misma, pues las demás sedes no cuentan con un espacio en el que se pueda interactuar cómodamente con los niños fuera de los salones de clase, que están todo el tiempo ocupados.

El proceso, entonces, se lleva a cabo con 38 niños y niñas con deseos de participar de la investigación, dicha cantidad corresponde al 10% del total de niños y niñas de la sede distribuidos en los 5 niveles de básica primaria así: seis de grado primero, seis de grado segundo, siete de grado tercero, nueve de grado cuarto y diez de grado quinto; sin embargo, de ser necesario recolectar más información se puede ampliar la muestra dependiendo de la evolución y las necesidades de la investigación.

Tabla 5. *Muestra de la investigación*

Grado	Total de niños y niñas	Muestra del 10%
Primero	64	6
Segundo	59	6
Tercero	67	7
Cuarto	90	9
Quinto	98	10

TOTAL DE NIÑOS Y	378	38
NIÑAS		

2.2. Análisis de información

2.2.1. Recolección y de información.

2.2.1.1. Autorizaciones.

Para realizar el proceso de recolección de información se requiere de la autorización de la Institución Educativa Pablo Sexto, de los niños y niñas participantes y de sus acudientes, atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia de Colombia.

Se solicita mediante una carta dirigida al rector de la Institución Educativa Pablo Sexto el permiso para realizar la investigación con los niños y niñas de básica primaria de la sede Antonio José de Sucre; luego se realizan unas breves charlas en los salones de cada grado sobre el fin de la investigación y los métodos a usar para recolectar la información, así se identifica qué niños desean participar de ésta y, por último se cita a los acudientes de los niños y niñas interesados para informarles al respecto y pedirles su autorización por escrito utilizando un formato previamente establecido (ver anexo 1).

2.2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

2.2.1.2.1. Cuestionario.

Como “herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas” (Meneses & Rodríguez, 2011, p. 8), el cuestionario facilita la delimitación de categorías de análisis y la clasificación de los datos obtenidos de las respuestas dadas por los niños y niñas.

Esta técnica se utiliza 26 niños y niñas desde grado tercero a quinto, indagando a través de las preguntas las relaciones que tienen con los saberes escolares, con las personas y con los espacios al interior de la escuela. En cada tipo de relación se indaga por conceptos, costumbres, roles, valoraciones y actitudes de los niños y niñas que permiten identificar las representaciones que tienen sobre qué significa ser un niño en la escuela.

A partir del estudio bibliográfico y la prueba piloto se establecen las tres categorías de relación desde las cuales se planea el cuestionario: categoría de relación con los saberes escolares, categoría de relación con los espacios y categoría de relación con los sujetos.

Para cada categoría se establecen subcategorías de análisis de la siguiente manera: en la categoría de *relación con el espacio* se incluye la escuela de manera general, agregando los espacios específicos en los que los niños y niñas interactúan con mayor frecuencia para identificar los roles que desempeñan en cada uno: salón de clases, patio, baños, biblioteca, sala de sistemas y tienda escolar; con un total de 22 preguntas. Es muy importante tener en cuenta la influencia de los espacios escolares que el niño constantemente habita, los cuales de alguna manera se pueden convertir en un recurso para su desarrollo e interacción y que convocan a la vida en comunidad, por ello, es interesante determinar mediante esta investigación las

representaciones que los niños y niñas expresan de sus roles en los diferentes lugares que conforman la escuela y las funciones que le dan a los mismos.

En la categoría de *relación con los saberes escolares* se indaga por los saberes académicos y los saberes para la vida con un total de 7 preguntas. Así, al interactuar con los niños y niñas escolarizados se puede conocer un poco el sentido que para ellos tiene el saber orientado desde la escuela y si son conscientes a pesar de corta edad de la incidencia que este tiene en su proceso formativo o si por el contrario manifiestan ser obligados para asistir a ella. Toda esta experiencia de representaciones sociales sobre infancia escolarizada desde la voz de los mismos niños, es un camino abierto al conocimiento y a la reflexión para los investigadores, ya que dinamizan la actividad intelectual y propician otras miradas a la población que se analiza y a los problemas que se investigan.

Por último, en la categoría de *relación con los sujetos* se indaga por la relación consigo mismo, con los compañeros, con los docentes y con otros miembros de la comunidad, realizándose 17 preguntas al respecto.

Es necesario reconocer el valor y el significado que tienen para los niños y niñas las interacciones con otros sujetos en la escuela, por ello el cuestionario facilita establecer las diversas formas de comunicación que los niños y niñas cotidianamente ejercen entre ellos mismos, con los docentes, el personal de aseo, de vigilancia, entre otros, para observar e interpretar el ejercicio de socialización que se desarrolla en el escenario escolar. De esta forma, se identifica al niño escolarizado como un sujeto activo, que posee unas habilidades para conocer al otro, conocerse a sí mismo y al entorno según sus necesidades e intereses.

Tabla 6. *Relación entre categorías, subcategorías y preguntas del cuestionario*

Categorías	Subcategorías	Cantidad de preguntas
Relación con el espacio	*Escuela	22
	*Patio	
	*Salón de clases	
	*Sala de sistemas	
	*Biblioteca	
	*Tienda escolar	
	*Baños	
Relación con los saberes escolares	*Saberes académicos	7
	*Saberes para la vida	
Relación con los sujetos	*Consigo mismo	17
	*Con los docentes	
	*Con los compañeros	
	*Con otros miembros de la escuela	

Debido a la extensión del cuestionario, este es aplicado en tres sesiones, inicialmente de la pregunta uno a la catorce, luego de la quince a la treinta y por último de la treinta y uno a la cuarenta y seis. Luego las respuestas son codificadas y se identifican los elementos de las representaciones por los que se debe indagar más, para a partir de ellos, establecer las preguntas orientadoras de una entrevista grupal (conversatorio).

2.2.1.2.2. Entrevista individual a través de la descripción de dibujo libre sobre el tema.

Con los grados primero y segundo, 12 en total, se utiliza la entrevista individual a partir de la elaboración y descripción de un dibujo libre creado por el niño o la niña sobre el tema, teniendo en cuenta que el dibujo permite a los niños y niñas una mayor libertad para expresar sus ideas frente a cómo es ser un niño en la escuela. Al respecto, Amalgro (2.007) menciona que el dibujo es un modo de expresión que el niño o la niña comienza a manejar antes que el lenguaje oral y escrito, y que los elementos dibujados muy a menudo son símbolos o palabras con las que expresa algo que no puede decir en una conversación. Según el mismo autor, el dibujo infantil puede entenderse teniendo en cuenta las siguientes características:

- Es expresión libre (estados de ánimo)
- Es juego y arte (integración con el medio: vida y pensamiento)
- Es espontáneo (sin coacciones en las funciones mentales)
- Es inspirado (alivio de tensiones)
- Es proyección de la personalidad
- Es expresión de una forma de vida situada en lo imaginativo
- Es experiencia vivida en la que entra en juego el desarrollo del yo, de la persona y de la participación de los demás.
- Es experiencia de la liberación y de una elaboración en lo imaginario, como creadoras de arte.
- Necesita del adulto que ha de acercarse a él penetrando en el mundo imaginario, descubriendo las fuerzas subyacentes y estudiando la expresión y el lenguaje a través de las obras. (p.7)

Al pedirle al niño que dibuje cómo es ser un niño (a) en la escuela (en el salón de clases, en el patio de recreos, con los compañeros y con los maestros), se ven en relación todas los elementos descritos anteriormente en torno a sus conceptos, comportamientos, interacciones, valoraciones y

roles, permitiendo hacer evidente su representación sobre las características de lo que es ser un niño o niña en la escuela.

El proceso de realización del dibujo se da a partir del aprestamiento de la temática con un breve diálogo que incluye el indagar por sus edades, hace cuánto estudian en esa escuela, qué es lo que más les gusta de estar allí, qué no les gusta... Luego se les entregan hojas de block en blanco, lápices, colores y marcadores para que dibujen su representación de qué es ser un niño en la escuela con la siguiente instrucción: en esta hoja cada uno va a hacer un dibujo en el que muestran qué hacen en la escuela, cómo es ser un niño en la escuela, qué hacen cuando están con otros compañeritos y qué hacen cuando están con los profesores.

A medida que el niño o la niña dibuja se va registrando en audio toda la conversación, realizando preguntas que permitan identificar al investigador y al niño cómo se representa dentro de la escuela desde la relación con los espacios, los sujetos y los saberes. Las preguntas, aunque permeadas por la guía del cuestionario aplicado a estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto, se pueden modificar o reducir según lo requiera la entrevista, ya que como indica Deslauriers (2004), en investigación cualitativa “las preguntas de la entrevista no son definidas por anticipado, ellas varían según las respuestas que da la persona interrogada” (p.37)

Para finalizar se hace el cierre de la actividad con una exposición del dibujo donde el niño describe qué dibujó, de ser necesario se les realizan preguntas que surjan durante o después de sus explicaciones, todo se graba para luego ser codificado y analizado.

2.2.1.2.3. Entrevista en grupo (conversatorio).

La entrevista en grupo “permite a los participantes reflexionar, acordarse de las cosas olvidadas... el grupo puede recrear una especie de microcosmos social en donde el investigador

puede identificar los valores, los comportamientos, los símbolos de los participantes”

(Deslauriers, 2004, p 38-39), por eso, en esta investigación, se utiliza con algunos de los niños y niñas colaboradores en la investigación de grado tercero a quinto, a través de la planeación y ejecución de un conversatorio diseñado a partir de las respuestas de los cuestionarios aplicados con anterioridad, para profundizar en los aspectos de mayor relevancia frente a las representaciones sociales de lo que es ser un niño en la escuela desde su propia perspectiva. Para ello, se establecen algunas preguntas orientadoras y se registra la información obtenida usando una grabadora de voz.

El conversatorio posibilita una relación más enriquecedora para identificar las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde los sujetos actores porque atrae con facilidad a los niños y niñas, se establece una relación menos piramidal, se facilita la habilidad para hablar y escuchar, se comparten y se enriquecen los saberes y las experiencias escolares.

El Conversatorio es el diálogo planificado sobre diversos saberes que se comparten, en este caso, se reúnen 13 niños y niñas para intercambiar sus experiencias y conocimientos sobre su vida escolar, y retroalimentarse entre pares. De esta manera el conversatorio, contribuye a que la conversación, la narración y la actitud, sean elementos visibles para establecer en las conclusiones y análisis del mismo, las representaciones sociales de la infancia escolarizada en la básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto en Dosquebradas.

La estructura del conversatorio consta de tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se establecen acuerdos con los niños como el respeto a las ideas, al igual que el tiempo de intervención y el orden para tomar la palabra. En esta fase el investigador realiza una breve presentación de la temática: ¿Qué significa ser un niño en la escuela?

En el desarrollo del conversatorio se socializan las preguntas planeadas con base a los resultados de los cuestionarios, para que los niños y niñas las analicen y respondan, pero también se está preparado para realizar preguntas que surjan a partir de las respuestas y de las interacciones entre los participantes.

Para finalizar el conversatorio sobre las representaciones sociales que tienen los niños y niñas acerca de la infancia escolarizada, se realizan slogans, dibujos, carteleras, escritos o caricaturas, como instrumentos para identificarlas y socializarlas sacando conclusiones. Para cerrar, se les felicita y se les resalta su importante participación y su valiosa presencia para la ejecución del evento.

Es fundamental la habilidad del investigador para programar los interrogantes referentes a la temática, y el buen clima de trabajo y organización que pueda propiciar en los niños.

2.2.2. Codificación y análisis de la información.

A través de los cuestionarios y las entrevistas individuales y la grupal, se analiza, desde la descripción de dibujos, la narración y la participación activa de los niños y niñas, los diferentes comportamientos, valoraciones, roles, costumbres y conceptos que los conforman como sujetos escolares, identificando las opiniones y descripciones sobre sí mismos como niños en la escuela, en relación con los saberes, los contextos y las interacciones entre pares y con los adultos que allí están. El estudio anterior se realiza de manera transversal para permitir la identificación de categorías comunes entre ellos.

La constitución de los datos representa el inicio del proceso de interpretación en la investigación, y, según Van der Maren (en Deslauriers, 2004) comienza con la codificación de la información, antes del tratamiento de la misma, permitiendo la reducción de las particularidades de manera que se puedan clasificar; y esto se logra a través de la toma de notas, la transcripción de

los datos recolectados y la codificación de los mismos.

Luego de la constitución de los datos se prosigue con el proceso de análisis que, según Deslauriers (2004) consiste en descubrir las relaciones existentes entre la información recolectada y codificada, es “extraer el sentido o los sentidos presentes, formular y clasificar todo lo que contiene” (p. 79). Sin embargo, la constitución de los datos y su análisis son procesos que no van aislados, sino que son constantes y complementarios, pues los datos que se constituyen se van analizando brevemente para determinar si es necesario o no la recolección de más información respecto al interés de la investigación.

Durante el análisis se llevan a cabo dos procedimientos simultáneos referidos al establecimiento de categorías, si ya están pre-definidas, el investigador debe realizar una “deconstrucción de los datos: se debe cortar y reducir las informaciones en pequeñas unidades comparables, en núcleos de sentido que pueden ser agrupados” (Deslauriers, 2004, p. 82), pero de ser necesario el establecimiento de más categorías o subcategorías, se debe realizar una reconstrucción y síntesis para identificar que los datos no van en conjunto, o que algunos elementos deben distinguirse o separarse de las categorías ya establecidas.

Al saturarse las categorías que permitan responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto en Dosquebradas (Risaralda, Colombia) sobre su (s) rol (es) como sujetos escolarizados? Se entiende que ya no es necesario recolectar más datos al respecto.

El análisis de los datos se realiza en dos momentos, primero a través de la deducción, partiendo del material bibliográfico que permite el establecimiento de pre-categorías que son verificadas a partir de la información codificada; y luego de la inducción, analizando los datos obtenidos para establecer nuevas categorías que permitan emerger conceptos, teorías o

proposiciones no contempladas con anterioridad.

“El fin del análisis es expresar la realidad, en forma de conceptos y de teoría” (Deslauriers, 2004, p. 91), la elaboración del mismo requiere un proceso de construcción de conceptos que termina en teoría, ellos –los conceptos- evolucionan a través de 4 etapas, inicialmente, se parte de conceptos concretos que se refieren a las palabras expresadas por los entrevistados o a los hechos observados por el investigador, podría decirse que se refiere a una descripción textual de los datos recolectados.

En segundo lugar, se procede a elaborar el código lingüístico que permita dar un sentido más amplio a la información concreta; luego, se elaboran los conceptos indicativos que se refieren a nociones más generales que agrupan datos; para finalizar se transforman en conceptos formales que permiten la comparación y el análisis, abriendo paso al proceso de formulación de la teoría, definiéndose como “un conjunto de conceptos, junto con las relaciones mutuas que presumiblemente existen entre estos conceptos” (Deslauriers, 2004, p.92)

En esta investigación, siguiendo las fases descritas anteriormente, se inicia el análisis combinando las etapas de registro de conceptos concretos, códigos lingüísticos y conceptos indicativos, con la transcripción-descripción textual de la información recolectada en entrevistas y cuestionarios, identificando los conceptos concretos a través de tablas de organización de información que permiten la clasificación de los datos en las categorías preestablecidas, y dan libertad para crear nuevas categorías - códigos lingüísticos y conceptos indicativos-.

De esa manera, se procede a la comparación y el análisis desde los conceptos formales a través de cuadros comparativos y diagramas de análisis que permiten identificar de manera específica los conceptos estructurantes del núcleo centro y los elementos periféricos de las representaciones sociales que tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Pablo Sexto

acerca de su (s) rol (es) dentro de la escuela, para de esa manera elaborar la teoría, es decir, dar respuesta a la pregunta de investigación, y al mismo tiempo verificar o contradecir la proposición acerca de que en la escuela los niños y niñas se representan a sí mismos no sólo como alumnos, sino que se pueden reconocer como actores con diversos roles según su relación con los espacios, los saberes y los sujetos.

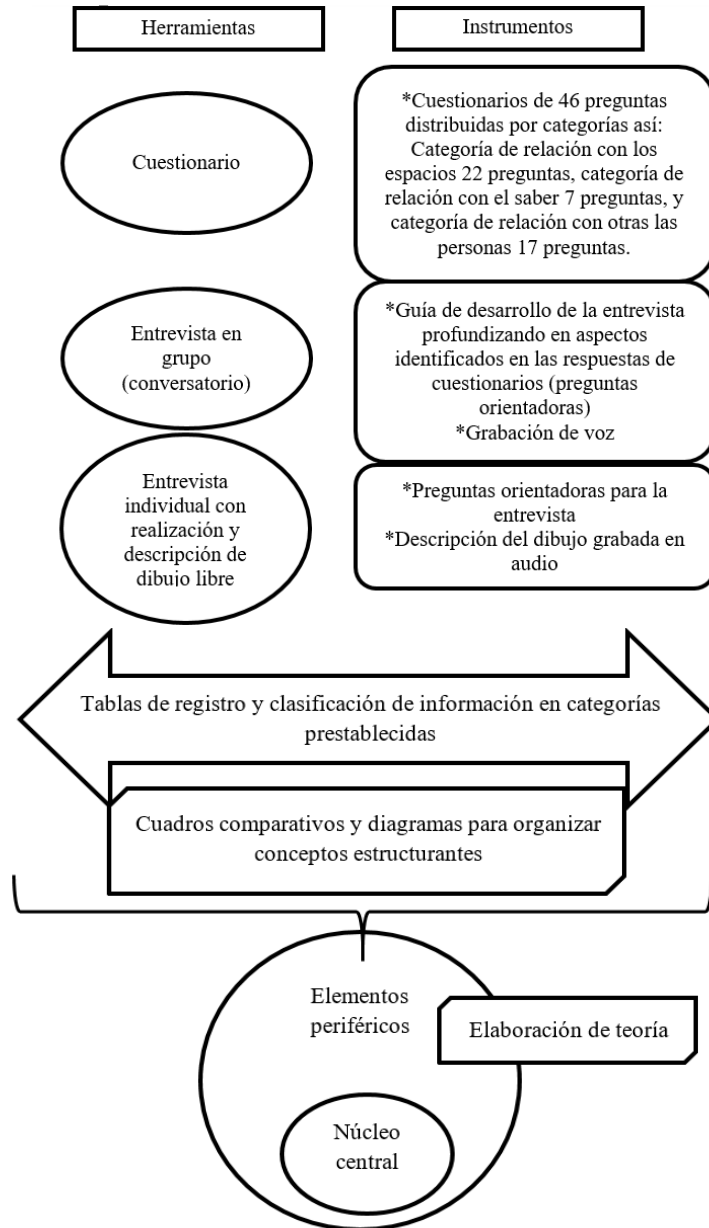


Figura 5. Resumen Herramientas e instrumentos de recolección y análisis de la información

1.2.1.3. Proceso de codificación.

La codificación de la información recolectada a partir de las entrevistas y los cuestionarios realizados por los niños y niñas de la Institución Educativa Pablo Sexto, parte de tres momentos:

Pilotaje: Se realiza una prueba piloto con el objetivo de identificar las posibles actitudes y conceptos de los niños relacionados con las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde tres aspectos: relación con el saber, con el espacio y con los demás sujetos que hacen parte de la escuela.

Establecimiento de las categorías de análisis: Se codifica la información encontrada para determinar las categorías de análisis a estudiar a través de las herramientas establecidas, agrupando las respuestas para identificar subcategorías nuevas.

Las categorías iniciales se establecen frente a tres relaciones que tienen los niños y niñas al interior de la escuela: a) relación con los saberes, b) relación con los sujetos y c) relación con los espacios. En las tres categorías se analizan los conceptos, actitudes, valoraciones y costumbres de los niños y niñas en sus roles como sujetos escolarizados.

Diseño de la ficha de registro y clasificación de información: Teniendo en cuenta las categorías identificadas se diseñan fichas de registro y clasificación para los datos recolectados a partir de los cuestionarios, la entrevista grupal y las entrevistas individuales a través de las descripciones de los dibujos realizados por los niños y niñas de la Institución Educativa Pablo Sexto. Cabe aclarar que, dichas fichas pueden ser modificadas según la información que vaya siendo recolectada.

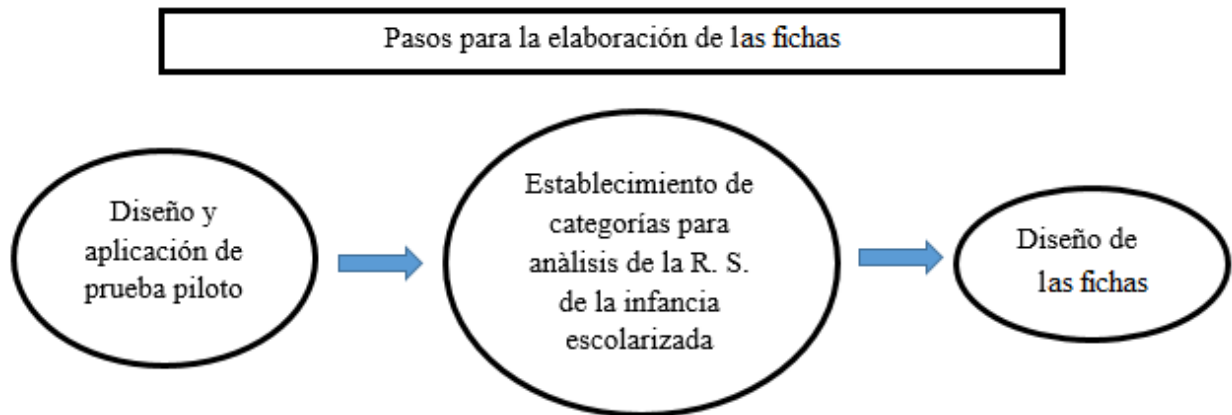


Figura 6. Pasos para la elaboración de las fichas de registro y clasificación de información

Luego de la fase inicial se procede la codificación como tal de la información clasificada y posteriormente a la elaboración del informe final siguiendo los pasos descritos a continuación:

Diseño de cuadros de relaciones y diagramas: A partir de las fichas de registro y clasificación de los datos, se construyen esquemas que permitan relacionar las categorías establecidas entre sí e identificar los conceptos formales o estructurantes que evidencien los elementos periféricos de las representaciones sociales que los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto tienen acerca de la infancia escolarizada.

Elaboración del informe: Luego de identificar claramente el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales de los niños y niñas acerca de lo que significa ser un niño en la escuela, se procede a la elaboración del *informe inicial*, donde de manera descriptiva se realiza un escrito que es confrontado con los participantes de la investigación a través de un foro, con el fin de darle validez a los hallazgos encontrados. Deslauriers (2004), menciona la importancia de “someter este texto a las personas entrevistadas u observadas... Para el investigador, se trata de validar su investigación: puede corregir los errores de interpretación y mejorar su análisis... los participantes pueden ofrecer informaciones valiosas” (p.111).

Después de compartir el escrito con los niños y niñas y de anotar sus participaciones o

referencias frente al resultado hallado por todos en la investigación, se procede a la elaboración del *informe final* de manera clara y continua se describen las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto.

Capítulo 3. Resultados

3.1 Hallazgos descriptivos

Para el análisis de la información recolectada, se hace necesario una revisión de los datos desde cada tipo de instrumento; luego se procede a la unificación de la información en categorías comunes que conforman los elementos estructurantes. Por último se identifican las representaciones que como sujetos escolarizados tienen sobre qué significa ser un niño en la escuela.

La voz de los niños y niñas de básica primaria, de la institución educativa Pablo Sexto, sede Antonio José de Sucre (Dosquebradas, Risaralda) da mayor valor a los resultados encontrados, pues ¿quién mejor que ellos para expresar sus roles, sentires e interacciones dentro del escenario escolar desde el reconocimiento de sí mismos?

3.1.1. Relaciones con los espacios escolares.

3.1.1.1. La infancia y la escuela como espacio.

Frente a la relación con los espacios, la escuela se convierte en el escenario principal de la investigación por lo que se hace necesario conocer las razones que motivan a los niños a asistir a dicha institución, encontrándose con un mayor porcentaje de respuestas el querer aprender, divertirse y conocer nuevos amigos; seguidas de ser enviados por la familia como algo

obligatorio y por último la razón de necesitar la educación para el futuro.

Las respuestas anteriores se relacionan directamente con la necesidad expresada por parte de los niños de que exista la escuela dando los siguientes motivos, enumerados en orden de importancia por ellos mismos: para aprender, para el futuro, para la interacción con otros y para divertirse.

La tarea principal con el que se describen los niños así mismos en la escuela es el de estudiar, enumerando diferentes actividades para ejercer este rol: leer, escribir, hacer actividades, trabajos y tareas, poner atención, explicar, exponer, dibujar y hacer exámenes; seguido de los roles de: aprender (a convivir, las materias y cosas buenas), jugar, conversar, interactuar con amigos, divertirse, concentrarse, ser responsable y comer.

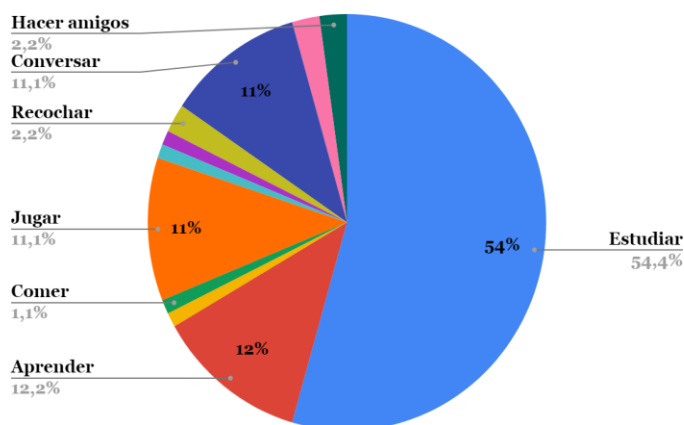


Figura 7. Roles como sujetos escolarizados

Dentro de las costumbres diarias de los niños en la escuela se identifican las siguientes desde la más frecuente a la menos practicada: interactuar con otros, especialmente con compañeros y profesores, pero también con las personas de aseo y vigilancia; aprender, estar en el salón de clases, ser puntuales, estar en el patio y otras costumbres específicas como jugar, escribir, hacer lo que el profesor diga, tener confianza, tomar el algo y estar de un lado para otro.

Los niños y niñas se identifican a sí mismos dentro de la escuela en mayor medida como

aprendices que tienen deberes (ser juiciosos, responsables, respetuosos y puntuales) y derechos; manifiestan querer salir adelante y en menor medida consideran que ser un niño en la escuela es algo divertido. Indican, además, que su función o deber ser dentro de la escuela es principalmente estudiar, seguida de aprender, tener disciplina, interactuar con otros, ser responsable, respetar a todos y recordar.

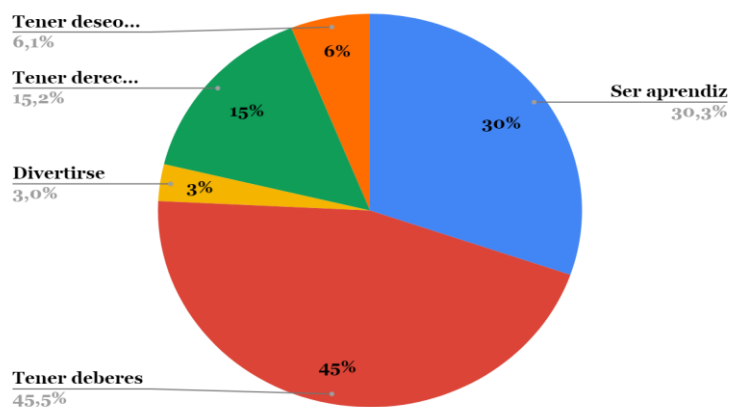


Figura 8. ¿Qué significa ser un niño en la escuela?

Las acciones que se asignan se refieren a las diferentes prácticas que frecuentemente ejercen en la escuela, siendo la primera el hecho de estudiar, seguido de enseñarle a otros compañeros, aprender de los profesores, hacer lo que diga el profesor, aprender de otros compañeros, jugar, aprender solo, brincar, no poder hacer lo que desea, ser regañado por los adultos, obedecer y ser responsables. Dentro de los sentimientos que expresan acerca de ser un niño en la escuela, el sentirse bien es el estado más mencionado, seguido de feliz, cómodo, seguro y tranquilo y por último aburrido.

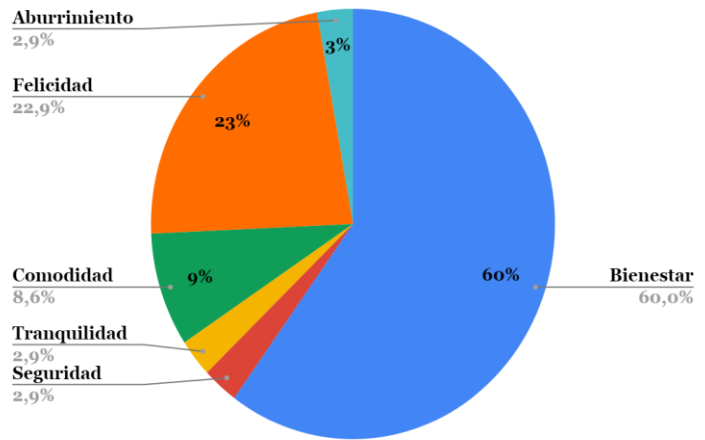


Figura 9. Sentimientos de la infancia escolarizada al interior de la escuela

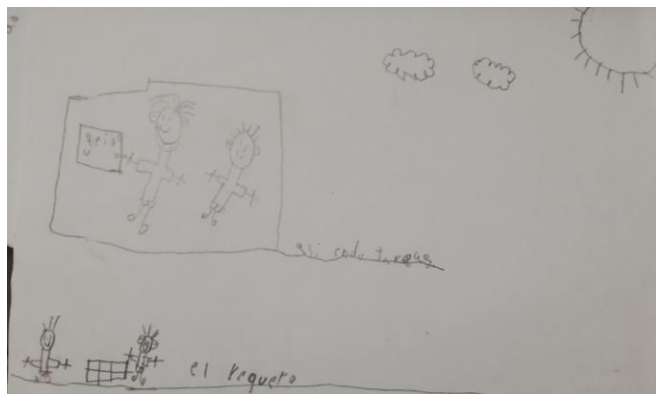
Algunas imágenes realizadas por los niños y niñas de grados primeros y segundo de básica primaria sobre lo que significa ser un niño en la escuela, muestran la manera como se representan desde sus roles y funciones, haciendo mayor énfasis en 3 de ellas: estudiar, - principalmente en compañía de un profesor-, jugar o interactuar con amigos e interactuar con otras personas de la institución, tal y como se evidencia a continuación.



Evelyn, 7 años, 2018. “en la escuela estudiamos y jugamos”



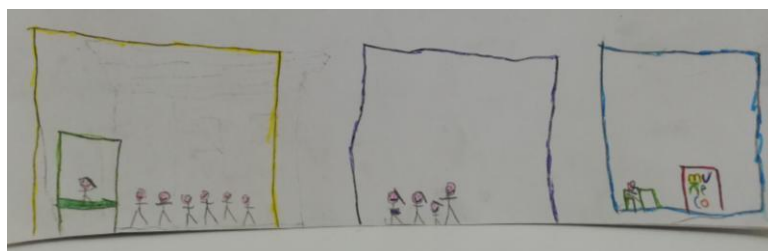
Luz Ángela 6 años, 2018. “aprendemos a escribir y leer y jugamos con los niños”



Miguel Ángel 6 años, 2018. “Hacemos tareas y en el recreo jugamos o charlamos”



Matías, 8 años, 2018. “estudiamos con la profesora, escribimos y practicamos las tablas y charlamos en el patio, en descanso”



Cindy, 6 años, 2018. “leemos palabras del tablero, la profesora nos explica y jugamos a la cuerda en el descanso”

Durante el conversatorio, se hizo evidente que además de aprender y de estudiar, los niños en la escuela, juegan en los descansos, conversan con sus compañeros, recuerdan lo aprendido, se relacionan con los demás y aprenden a respetarse. “Lo que hacemos en la escuela después de

estudiar, sería en los descansos jugar con los compañeros, también charlar” (Jean Carlos, 9 años, 2018); “aprender valores, respeto” (Brahian, 9 años, 2018); “relacionarme con los demás” (Maria José, 9 años, 2018). Además, agregan que dentro de la escuela también aprenden de sus compañeros y al mismo tiempo les enseñan; “aprender de nuestros compañeros, que nos enseñen y nosotros enseñarles a ellos” (Miguel Ángel, 10 años, 2018).

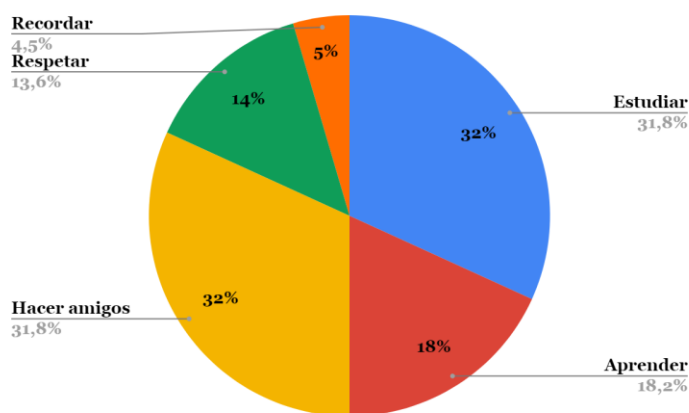


Figura 10. Roles de los niños en la escuela. Conversatorio Noviembre, 2018

En conclusión, los sujetos escolarizados, se representan a sí mismos en relación a la escuela, como aprendices con deberes y derechos, que tienen como costumbre y acción principal la de interactuar con otras personas, esencialmente con sus compañeros y profesores, pero también con personas de aseo, vigilancia y de la tienda escolar -pocos estudiantes interactúan con el coordinador y ninguno menciona relacionarse con el rector de la institución -; seguida de la función o tarea de estudiar que va acompañada por actividades como escribir, dibujar, leer y colorear. Además, mencionan el aprender como el fin o la razón por la que están en la escuela, indicando que aprenden de sus profesores y algunas veces de sus compañeros, asociando estas tres características a la sensación de bienestar, felicidad, tranquilidad, comodidad y seguridad.

También expresan en menor medida, que ser un niño en la escuela implica no poder hacer lo que se desea, ser regañado por adultos y hacer lo que diga el profesor, manifestando una

sensación de aburrimiento al respecto.

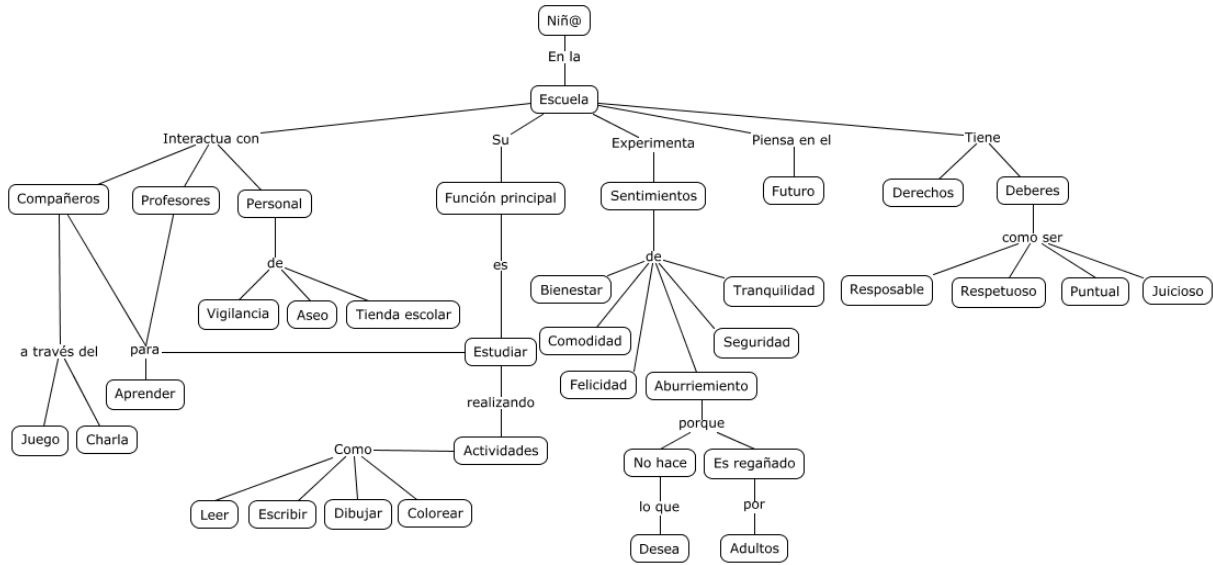


Figura 11. Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolar y escuela

3.1.1.2. La infancia y el patio como espacio escolar.

En la escuela uno de los lugares favoritos de los niños es el patio el cual describen como lo mejor de la escuela, como un lugar divertido, bonito y decorado donde pueden realizar las siguientes acciones, organizadas según su frecuencia: jugar, compartir con otras personas (compañeros en su mayoría, seguido de profesores y señora del aseo), descansar, actividades académicas, hacer educación física, ver partidos, comprar y/o comer el refrigerio, charlar, molestar a otros, hacer los simulacros, burlarse de otros, ser golpeados golpear a otros y ayudar a otros.

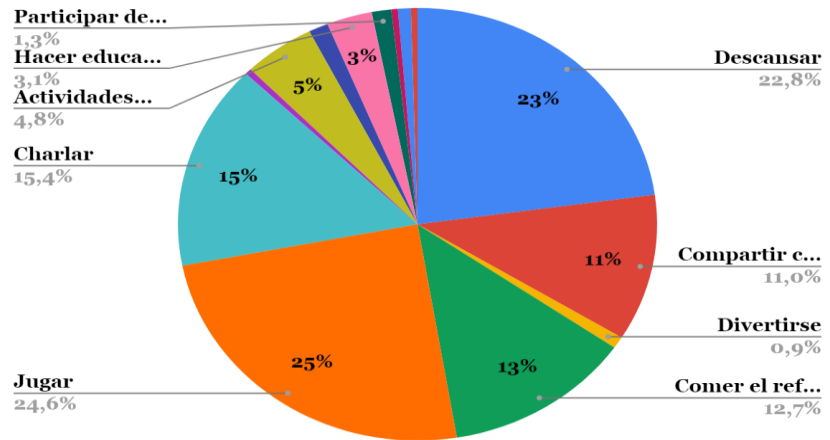


Figura 12. Acciones que realizan los niños y niñas escolarizados en el patio escolar

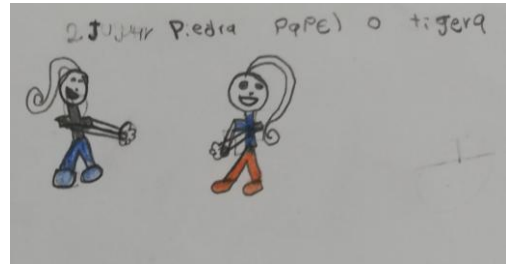
Expresan también el deseo de que el patio escolar sea más grande y que puedan correr. Los momentos en los que indican poder estar en el patio son en descanso, educación física, izadas de bandera, para comer el algo, en simulacros, actividades y cuando hay partidos. Manifiestan también que los sentimientos que experimentan cuando están en el patio son la libertad (para actuar y jugar) y la alegría.

Establecen las diferencias entre las acciones que realizan en el patio y en el salón de clases, indicando que en el primero principalmente juegan, pero también hablan duro, comen, descansan, se divierten, conversan y corren; mientras que en el segundo su rol principal es aprender, además de ver clase, resolver problemas, escribir, leer, hacer los trabajos, estudiar y estar sentado.

Los niños y niñas dibujaron las acciones que frecuentemente realizan en este espacio, demostrando que su principal rol allí es el de “tener infancia” jugando, charlando y compartiendo con sus compañeros, pero también comiendo y descansando.



Mariana, 7 años, 2018. "Juego a saltar lazo con mi hermano, Manuela y Ashley"



Sofía, 8 años, 2018. "Jugamos a piedra, papel o tijera y también a triqui"



Leidy Tatiana, 7 años, 2018. "Tomando el algo en el descanso"



Miguel, 7 años, 2018. "En el descanso charlo con mis amiguitos"



Melanny, 6 años, 2018. "Tomar el algo y charlar o jugar"

A partir del conversatorio también se establece que en el patio escolar los niños interactúan con otros compañeros y hacen amigos, debido a que en este espacio las acciones principales que realizan son la de jugar y conversar. “Yo soy amiga de casi todo el salón, pero yo conocí a Salomé...entonces en el descanso ella estaba jugando con unas muñecas... entonces yo le dije que si podía jugar y entonces ella me dijo que sí, entonces desde ahí nos volvimos amigas” (María José, 9 años, 2018). “Marlon si fue el primero que conocí porque yo salí al descanso y él estaba en mi mismo salón y no lo había conocido todavía y yo me acerqué a él, le empecé a hablar, lo saludé y él veía una cosa en la televisión y yo también entonces me fui conociendo con él así, hablábamos sobre esa cosa de la televisión y nos volvimos los mejores amigos” (Cristian, 10 años, 2018).

Según las apreciaciones de los niños y niñas la representación de ellos como sujetos escolarizados en relación al patio escolar, sería la de ser un “niño”, porque expresan que las acciones principales que realizan son iguales a las que viven cotidianamente en sus vidas, especialmente la de jugar, seguida de descansar, comer, charlar, divertirse, correr, compartir con los amigos, entre otras; lo que genera que se sientan libres y alegres en este espacio.

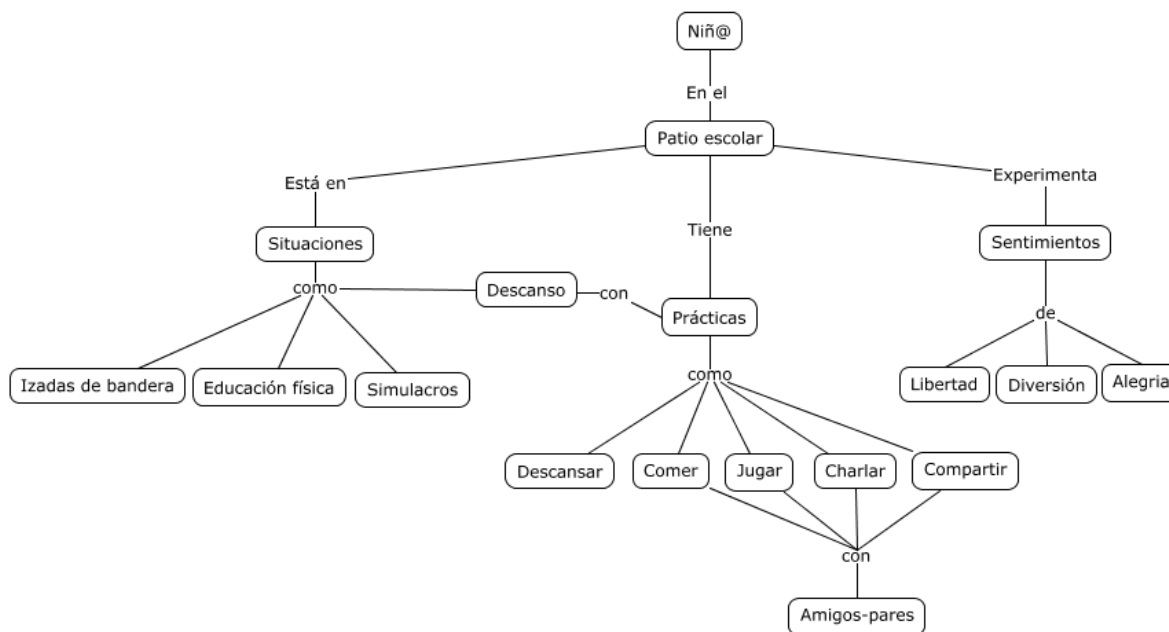


Figura 13. Esquema de los conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolarizado y patio escolar

3.1.1.3. La infancia y el salón de clases como espacio escolar.

Al interior del salón de clases los niños especifican de manera más clara lo que hacen y sienten constantemente, enumerando sus actuaciones desde la más realizada hasta la menos ejecutada se indican las siguientes: en igual nivel están, aprender mucho, respetar a las personas que allí están, recibir y escuchar al profesor; seguridad de recibir enseñanza por parte de los profesores, realizar actividades académicas y participar en clase; luego indican la realización de trabajos en grupo, seguir las normas, explicarle a los compañeros, escribir mucho, ser escuchados, socializar los aprendido, trabajar de manera individual, recibir enseñanza de sus compañeros, charlar con ellos, divertirse y dibujar. Aburrirse, no aprender cosas interesantes y no seguir normas también son opciones mencionadas dentro de las respuestas dadas, aunque en menor medida.

A partir de los dibujos realizados por los niños se puede apreciar que las principales acciones

que realizan en el salón de clases están relacionadas con estudiar, aprender, leer, escribir y hacer trabajos por orientación del profesor.



Luz Ángela, 6 años, 2018. "Con la profesora haciendo tareas en el salón"



Santiago, 8 años, 2018. "En el salón practicando las tablas"



Miguel, 7 años, 2018. "Aquí me dibujé leyendo una vez a la profesora."



Leidy Tatiana 7 años, 2018 “Estoy haciendo una tarea”

Dentro del salón de clases los niños y niñas escolarizados se representan a sí mismos con el rol de Aprendices, pues su acción, costumbre y función principal es la de estudiar para aprender, principalmente, por medio de los profesores, escuchándolos, participando en clase y realizando diferentes actividades académicas. Además, este rol se complementa con acciones como de trabajar en grupo, seguir las normas, explicarle a los compañeros, escribir mucho, socializar lo aprendido, trabajar de manera individual y aprender de sus compañeros. En este espacio, los niños también charlan con sus compañeros y mayormente se divierten, es decir, que se sienten alegres; algunos niños expresan sentimiento de pereza y aburrimiento al estar en el salón, pues consideran no aprender cosas interesantes y comentan no seguir las normas que se plantean.

Además de ser aprendices, al interior del salón, los niños también se representan como personas capaces de enseñar a sus pares aquello que ya saben, “en la escuela somos los que aprendemos y también podemos enseñar” (Jean Carlos, 9 años, 2018); “seríamos los que aprenden y los que dan de lo que aprendieron, que le dan al compañero para que también le de a otro” (Juan Pablo, 9 años, 2018).

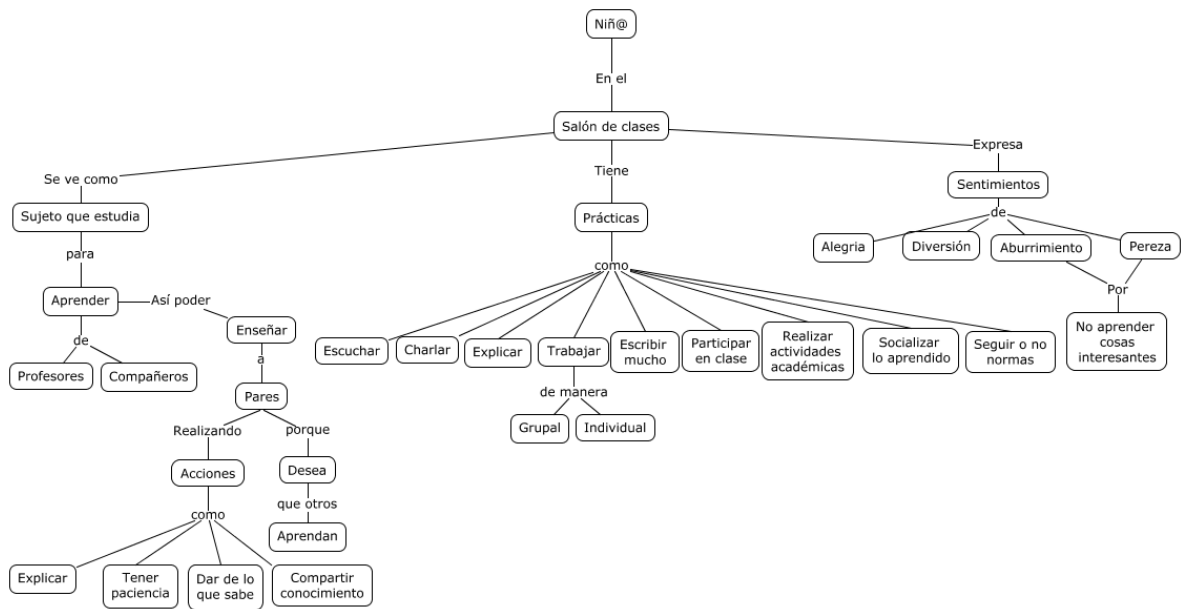


Figura 14. Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada con respecto a la relación entre sujeto escolarizado y salón de clases

3.1.1.4. La infancia escolarizada y otros espacios escolares.

3.1.1.4.1. Tienda escolar.

Dentro de los otros espacios de la escuela, los niños manifiestan usar la tienda escolar para comprar, interactuar con personas adultas y practicar normas de comportamiento, las costumbres más frecuentes que tienen allí son: saludar y pedir el favor, respetar el orden de la fila, disfrutar los alimentos, sentirse cómodo en este lugar, disfrutar de la comida, conversar con la señora de la tienda y charlar y jugar con los amigos. Consideran que es necesaria la tienda escolar principalmente para comprar los alimentos y en segundo plano para charlar con la señora.

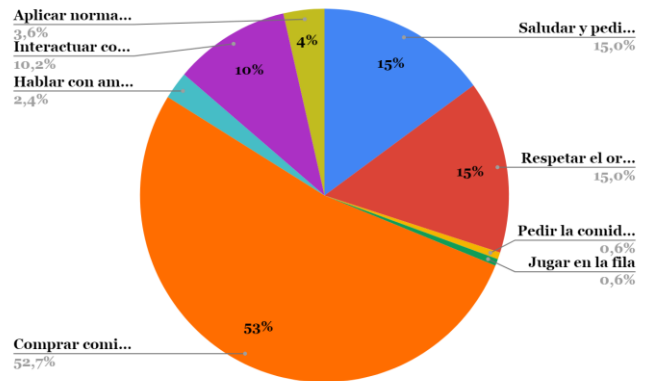
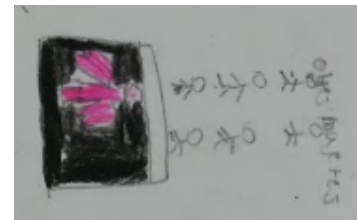


Figura 15. Costumbres y prácticas de la infancia escolarizada con respecto al espacio de la tienda escolar

En los dibujos realizados por algunos de los niños y en sus descripciones, se identifican dos acciones referidas a la tienda escolar: hacer fila y comprar. Además, en algunos casos, se especificó que las filas se separan por género.



Miguel, 7 años, 2018. “en la tienda hacen filas de las mujeres y los hombres”



Cindy, 6 años, 2018. “Voy a dibujar a la señorita de la tienda pequeña porque si no no me va a caber (...) yo lo único que compro es arepa, papas, bolis, esas cosas de mango, bombones, cajitas de chicle(...)”

3.1.1.4.2. Sala de sistemas.

Indican que la sala de sistemas es un lugar cómodo y agradable, necesario para investigar,

manejar el computador, aprender, conseguir información, acceder a la tecnología, ver películas, hacer trabajos, crear un vínculo con la internet y ver clase; sus acciones más importantes dentro de este lugar son cuidar los implementos del lugar, buscar información sobre temas de clase, trabajar en equipo, participar, usar diferentes programas, jugar, investigar, ingresar a internet y trabajar en los computadores.

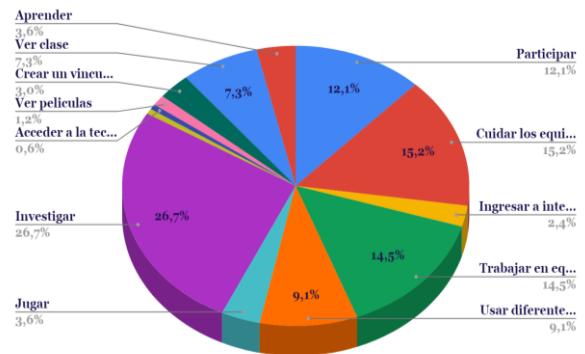
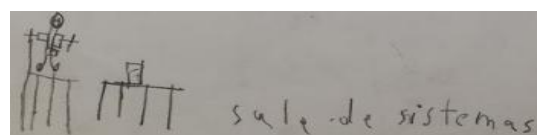


Figura 16. Prácticas ejercidas en la sala de sistemas

Durante las entrevistas con dibujos, los niños expresaron que algunas acciones realizadas en la sala de sistemas como jugar, responder pruebas, hacer caso al profesor y hacer trabajos.



Santiago, 6 años, 2018. “Allá juego, aunque también me preguntan cosas y yo las respondo”



Miguel Ángel, 6 años, 2018. “Me gusta la sala de sistemas porque tiene juegos y para hacer trabajos y todo eso”

3.1.1.4.3. Biblioteca y baños.

Acerca de su relación con espacio de la biblioteca la mayoría de los niños indican que ésta es útil dentro de la escuela, especificando que la acción primordial que realizan allí es leer y luego aprender, también buscar información o investigar, escribir, relajarse, hacer actividades y entretenerse, unos pocos niños no la ven necesaria para el aprendizaje o manifiestan no conocerla. Los baños son usados por los niños para, además de hacer sus necesidades biológicas y lavarse las manos, contarse secretos con los amigos y jugar.

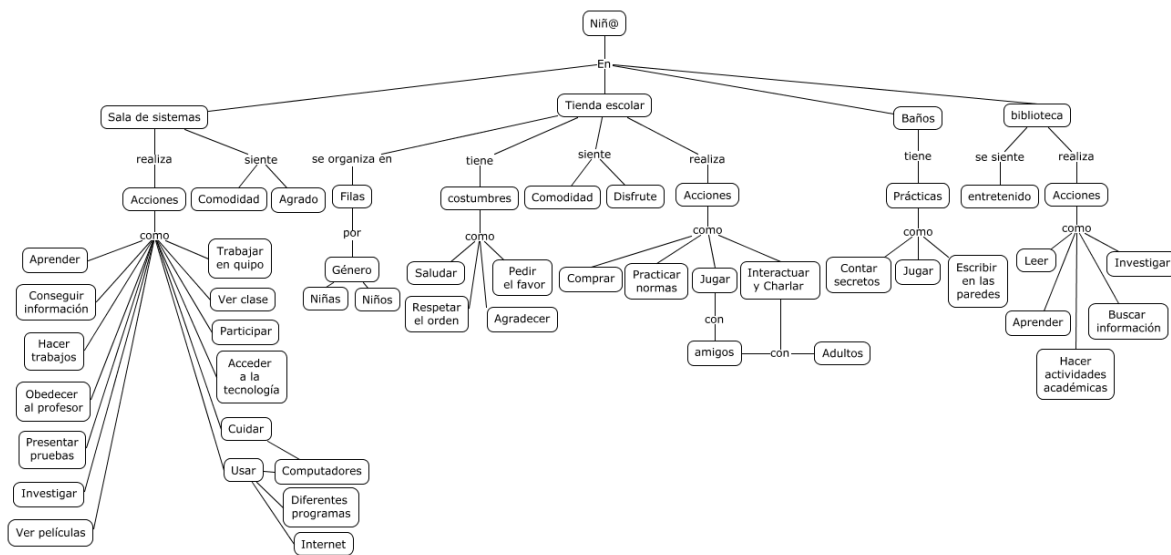


Figura 17. Esquema de conceptos estructurantes relación de la infancia escolarizada con tienda, biblioteca, sala de sistemas y baños escolares

3.1.2. La infancia escolarizada y los saberes escolares.

Con respecto a la relación con los saberes los niños manifiestan que principalmente en la escuela aprenden temas de diferentes asignaturas y luego “cosas” útiles para la vida diaria, la socialización y el futuro. Las asignaturas más mencionadas son: en primer lugar, español (lectura, escritura, historia de la radio y verbos), en segundo puesto matemáticas (operaciones y fracciones) y luego sociales (democracia, historia y cosas sobre el planeta), seguida de ciencias

naturales (cuidado del cuerpo y cuidado de la naturaleza), ética (respeto), inglés (sin temas) y artística (dibujo).

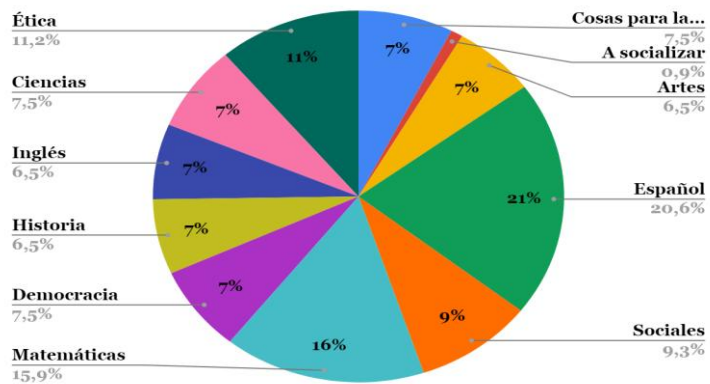


Figura 18. Lo que aprenden los niños escolarizados

Según los niños las maneras como aprenden nuevos temas dentro de la escuela van en el siguiente orden: con explicaciones del profesor, leyendo guías, resolviendo talleres en grupo, viendo videos, resolviendo talleres individualmente, investigando en los computadores, con explicaciones de otros compañeros o investigando en la biblioteca; algunos niños mencionan que preguntando a otras personas como a la señora del aseo, al coordinador, al celador y a la señora de la tienda y usando la imaginación también aprenden nuevos temas.

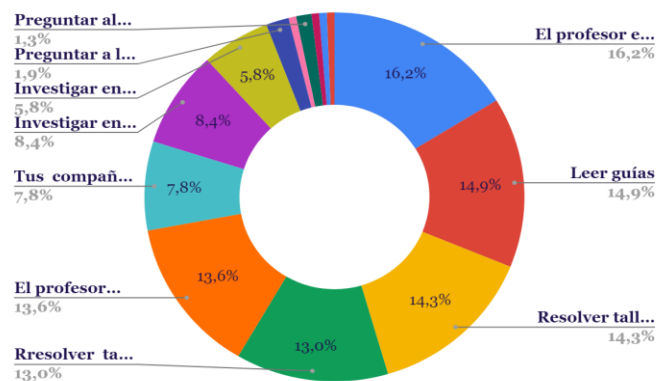


Figura 19. Formas como aprenden los niños escolarizados

Los niños, al expresar qué hacen durante las clases, evidencian diversas acciones académicas y actitudes personales que diariamente practican en las aulas, se identifica que en su mayoría los

niños realizan varias actividades propias de estudiar (hacer actividades, talleres y trabajos, escribir, leer, dibujar, pintar, hacer dictados y evaluaciones y transcribir), también siguen normas como prestar atención, estar sentado, hacer silencio y respetar, igualmente manifiestan que aprenden (algunos con compañeros) y socializan y participan en clase; unos pocos mencionan esperar a que termine la clase, dormir y hacer pereza como acciones que ejecutan durante las clases. Los principales sentimientos durante las clases expresados por los niños son alegría, motivación, deseo de aprender y curiosidad, seguidos de cansancio, pereza, aburrimiento y tristeza.

Los niños manifiestan algunos conocimientos, actitudes o valores que han sido más útiles para su desarrollo, entre los cuales se evidencia la asignatura de español, ya que les ayuda a aprender modales, hablar mucho mejor, practicar lectura y escribir, seguidamente mencionan la asignatura de matemáticas porque consideran que les enseña para toda la vida, para comprar cosas y aprender a manejar adecuadamente el dinero. También las área de inglés, sociales, tecnología para hacer circuitos y en ciencias han aprendido sobre el cuerpo y cómo prevenir enfermedades. Además expresan que han aprendido cosas muy importantes para el futuro, a ser responsables y la importancia de estudiar.

Con respecto a aquello que les gustaría aprender dentro de la escuela, los niños no manifiestan temas no académicos, sino que se refieren al aprendizaje de asignaturas “nuevas” para la básica primaria como química, física y filosofía; de temas específicos de matemáticas que consideran más avanzados como divisiones, raíz cuadrada y ecuaciones; de actividades artísticas como el dibujo, la pintura y la música; de idiomas como el francés el portugués y el inglés; de deportes como el baloncesto y; de intereses personales como ser militar. Algunos niños indican que no desean aprender algo diferente a lo que ya enseña la escuela.

En las preguntas realizadas a los niños se les solicita que expresen si han aprendido en la escuela cosas diferentes a los contenidos académicos y manifiestan 18 niños que sí y 8 niños responden que no. En las cosas aprendidas diferentes a los contenidos académicos se observa la acción de jugar, seguidamente los valores (deberes, derechos, la responsabilidad y el respeto) también algunas canciones y a trabajar en grupo.

En el conversatorio se manifiesta que una escuela ideal para los niños sería aquella donde pudiesen aprender temas de asignaturas “más avanzadas” como química, pues expresan ideas como: “que los profesores nos enseñaran cosas de los grados más avanzados como mi profesora que nos llevó a Pablo Sexto y vimos la química” (Juan Pablo, 9 años, 2018); “a mí me gustaría dos salones más, uno para pintura y otro para química, para aprender pintura y química” (Maria José, 9 años, 2018); “que hubieran más salones más para arte y química y otro para dibujo” (Maycol, 8 años, 2018); “le agregaría 6 salones más, uno para química, arte, otros idiomas, también practicar más el inglés porque uno no sabe si va a ser actor y le toca ir a Estados Unidos y otras cosas más también” (Miguel Ángel, 10 años, 2018). Además, también se plantea el deseo de aprender deportes específicos como el fútbol, la natación, el tenis, entre otros “Me gustaría piscina porque podríamos tomar clase de natación, también de fútbol y otros deportes” (Anderson, 9 años, 2018).

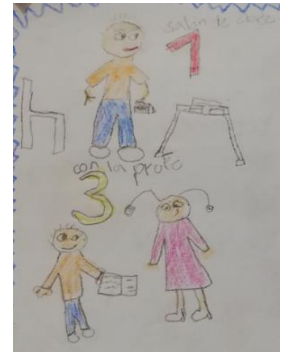
Con respecto a la relación con los saberes los niños y niñas de grado primero y segundo expresan, a través de sus dibujos, sus asignaturas favoritas y lo que aprenden en la escuela, mencionando matemáticas, español y ciencias naturales como materias preferidas. Por otra parte, temas como leer, escribir, el abecedario, las vocales, pintar, sumar, multiplicar, dividir y restar son contenidos que han aprendido como sujetos escolarizados.

Además, mencionan que las maneras como aprenden son: haciendo tareas, escribiendo,

leyendo, dibujando, haciendo exámenes y charlando con la profesora, realizando énfasis en que el profesor es quien les enseña y que en caso de que no existiera, dentro de la escuela, no podrían aprender.



Cindy, 6 años, 2018. “Yo sentada (...) escribiendo”



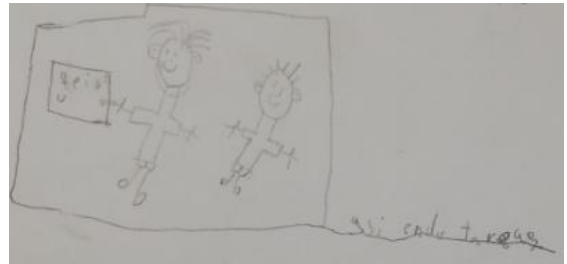
Matías, 8 años, 2018. “Aquí estoy haciendo una tarea. Aquí le estoy mostrando el cuaderno a la profe para que me lo califique”



Melanny, 7 años, 2018. “yo estoy escribiendo un cuento”



Santiago, 6 años, 2018. "En este dibujo la profesora está explicando un examen"



Miguel Ángel, 6 años, 2018. "Con la profesora, haciendo tareas (...) los números de 3 cifras, aprender las vocales, aprender a escribir, aprender el abecedario y aprender a colorear"



Luz Ángela, 6 años, 2018. "Aquí estoy con mi profesora haciendo las letras"



Miguel, 7 años, 2018 "Aquí me dibujé leyendo una vez a la profesora. Ella nos pone a leer, escribe un cuentico, y dice terminen de escribir eso, lo leen, le dibujan, lo colorean y me lo traen"

En conclusión, los niños y niñas se manifiestan interesados por aprender, describen como un compañero puede ser alguien que enseña y que explica, establecen las asignaturas que más les interesan y exponen cosas diferentes que desearían aprender en el escenario escolar.

Los principales saberes escolares aprendidos por los niños al interior de la institución se relacionan con las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales principalmente, seguidas de sociales, ética, artística, deportes e inglés; además de estos saberes académicos, los niños también identifican saberes “para la vida” aprendidos al interior de la escuela, tales como convivencia y socialización.

Las maneras cómo acceden a los contenidos en cada asignatura va desde recibir en enseñanza del profesor, leer guías, hacer talleres individuales y grupales, a través de videos, por explicaciones de los compañeros, investigando y preguntando a otras personas de la institución como personal administrativo, de aseo y vigilancia.

Para finalizar, los sentimientos que más experimentan los niños a la hora de las clases, cuando interactúan con los saberes escolares, son alegría, motivación, deseo de aprender y curiosidad y en menor medida, cansancio, pereza, aburrimiento, y atención.

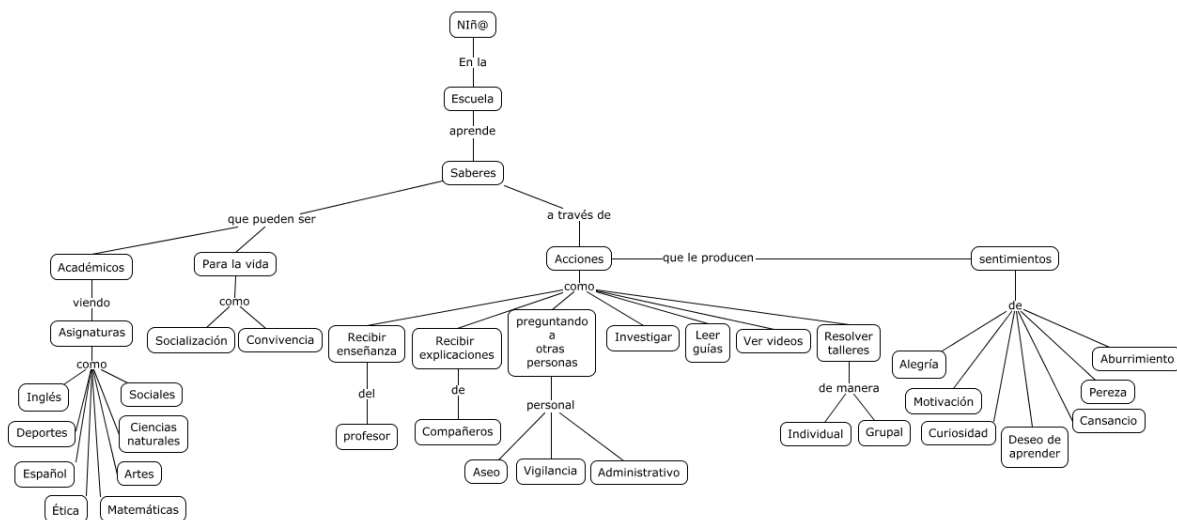


Figura 20. Esquema de conceptos estructurantes de la infancia escolarizada en relación a los saberes escolares

3.1.3. La infancia escolarizada y sus interacciones.

3.1.3.1. Con pares.

Con respecto a la relación con sus compañeros, la mayoría de los niños los definen esencialmente desde aspectos positivos con calificativos como buenos, amistosos, alegres, divertidos, respetuosos, agradables, amables, solidarios, inteligentes, tiernos, juguetones, y con roles como compañeros de trabajo y personas que les pueden enseñar. La cuarta parte de los participantes definen a sus compañeros desde aspectos negativos usando palabras como: son fastidiosos, no son agradables, no son respetuosos, no son inteligentes y son desobedientes.

Según los aportes en el conversatorio, el lugar principal en el que los niños hacen amigos dentro de la escuela es el patio, seguido por el salón de clases, algunos niños consideran que en ambos lugares se hacen amigos en igual medida. La acción principal que genera amistad en la escuela es el hecho de jugar juntos en el descanso, seguido de pedir o dar explicaciones a compañeros, hablar, ayudarse, hacer actividades juntos y prestar cuadernos.

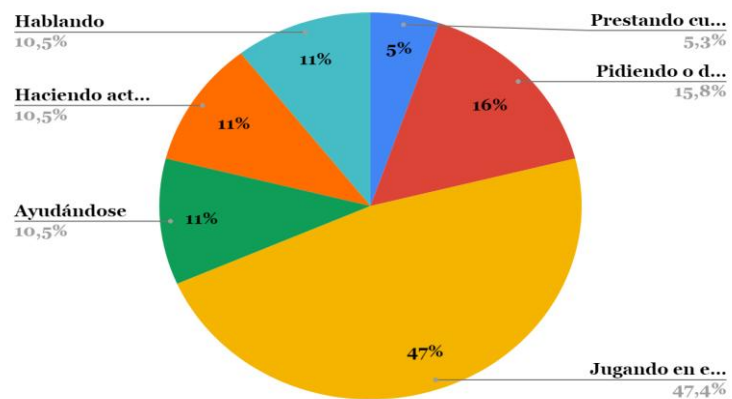


Figura 21. Acciones con las que la infancia escolarizada se relaciona con pares dentro de la escuela

A la pregunta sobre cómo sería una escuela de solo niños, sin la presencia de adultos, gran cantidad de niños creen que sería un caos, un lugar maluco, donde no se aprendería, aburrida y desordenada sin alguien que enseñara; otros niños dicen que habría solo juego, sería buena y

divertida. Pero al indagar cómo sería la escuela sólo con profesores, sin otros niños, manifiestan que sería principalmente aburrida, sin poder compartir con otros, maluca, solitaria, triste, rara, mala y que no se haría nada; unos pocos dicen que sería normal, buena, donde se aprendería igual y sólo se escucharía al profesor.

En cuanto a las relaciones con sus compañeros, se establecen una serie de acciones académicas y situaciones cotidianas que los niños viven constantemente. En gran medida se aprecia que los niños juegan entre ellos con facilidad, comparten sus loncheras, manifiestan agrado por hacer trabajos juntos y estudiar para los exámenes, especialmente de la asignatura de matemáticas; en menor grado para la asignatura de español, seguidamente se aprecia la realización de talleres, operaciones y actividades en grupo.

También manifiestan que se burlan entre compañeros hablan de los temas del pasado, de lo visto en clase dialogan sobre la asignatura de sociales charlan sobre los juegos narran películas cuentan sobre sus amores expresan cosas del espacio, de fútbol y realizan investigaciones juntos.

Además, se evidencia la existencia de otras situaciones vividas entre compañeros como preguntar cuando no entienden algún tema, compartir, ayudar y convivir. En menor grado se puede identificar la acción de golpearse entre sí.

En las entrevistas por medio de dibujos, aplicadas a los alumnos de 1° y 2° se establecieron algunas apreciaciones en relación con las interacciones entre compañeros. En las diversas prácticas entre los compañeros se identifican algunas como: Aprendo a hacer las nubes mirando a una amiguita, aprendo a convivir con los compañeritos, aprendo del libro de mi compañerito, aprendo a jugar, charlar, pintar en un libro con mi compañero, hablar con los amiguitos y aprender a ser amigos.

Además de estas actividades, mencionan otras que hacen parte de su convivencia diaria entre

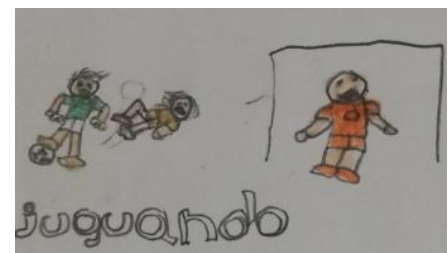
los compañeros, algunas de ellas son: jugar a la cuerda, piedra, papel o tijera y compartir la lonchera con los amiguitos. Las experiencias señaladas, permiten visualizar ciertas costumbres que facilitan su desarrollo en el escenario escolar apreciándose como los compañeros pueden significar un factor importante en su rol de alumnos.



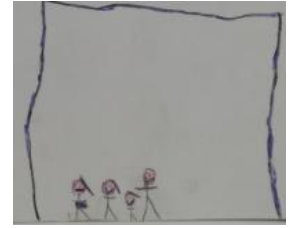
Mariana, 7 años, 2018. "Cuando hay veces Manuela juega conmigo y también Sofía yo me quedo con ellas jugando en la cuerda, jalándola en el patio"



Evelyn, 7 años, 2018. "Jugar con nuestros amigos, a veces jugamos en el descanso a piedra papel tijeras y saltando"



Santiago, 8 años, 2018. "Jugando"



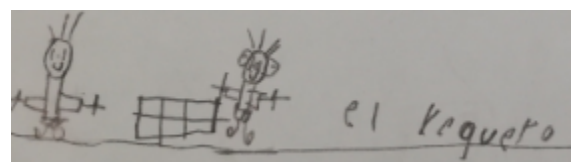
Cindy, 6 años, 2018. “Aquí estoy yo comiéndome la lonchera, este cuadro con las galletas que me estoy comiendo y voy a hacer mi amiga aquí estoy hablando con mi compañerita (...) estoy comiendo las papitas porque ellas ya comieron (...) ellas están esperándome para ir a jugar”



Melanny, 7 años 2018. “Estoy comiendo la lonchera y compartiendo el algo con mis amiguitos, uno puede aprender a compartir, a convivir y a ser muy amable”



Leidy Tatiana, 7 años 2018. “Aquí estudiando con mi amiguito, leyendo en el libro”



Miguel Ángel, 6 años 2018. “jugando en el recreo con mis amiguitos en el patio “



Luz Ángela, 6 años 2018. “estoy jugando con mi amiguita en el patio”

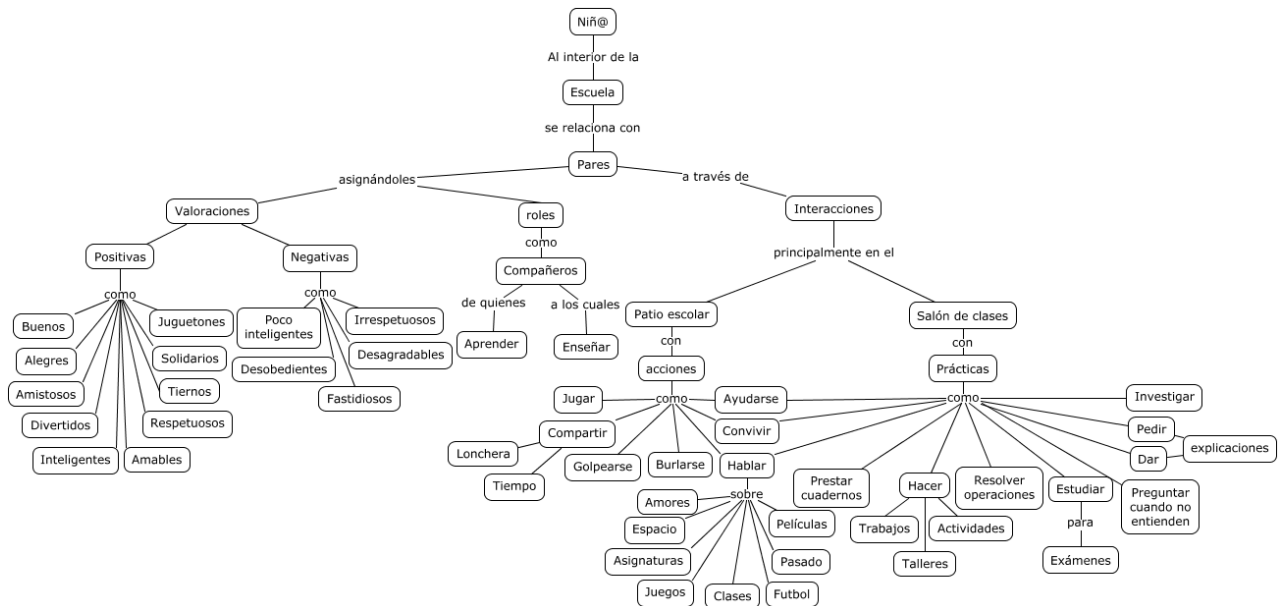


Figura 22. Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre los sujetos escolarizados

3.1.3.2. Con profesores.

Algunas acciones y sentimientos que viven los niños respecto a la presencia de un profesor cerca de ellos dentro de la escuela son: hacer talleres, trabajos, actividades y tareas, hacer silencio, estar calmado, obedecer, prestarle atención al profesor, hablar con él, ser juicioso, charlar sobre la clase, estudiar, aprender, portarse bien y escribir; varios estudiantes manifiestan que hace lo mismo cuando están solos y cuando están acompañados por el profesor, de hecho, la acción de realizar tareas y actividades tiene una cifra mayor en las actividad que realizan al estar solos, seguida de hablar, jugar, estar inquietos, gritar, repasar

para exámenes, relajarse, comer, estar juicios y sentirse triste y perdido.

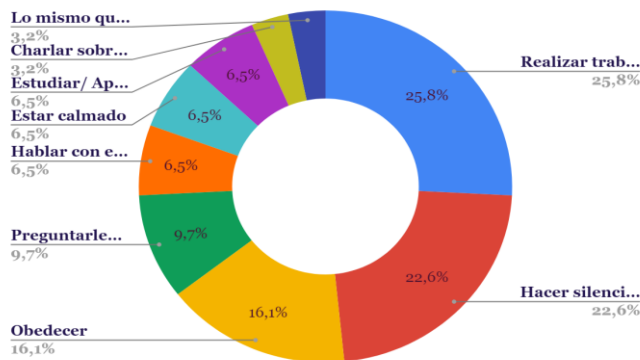


Figura 23. Acciones y sentimientos de los sujetos escolarizados en presencia del profesor

Al dialogar con los niños sobre la relación que existe entre un profesor y un niño en la escuela se determinan las siguientes: se establece el proceso de enseñanza entre niño y maestro como prioridad. Seguidamente tienen presente la amistad en la relación de niño- maestro. Observan al profesor como el agente que enseña a los niños y que en su relación interactúan, estudian y comparten. En menor medida señalan que el juego esté presente en esta relación que el profesor aprende de los niños y es la autoridad y finalmente identifican al niño como el ser que obedece.

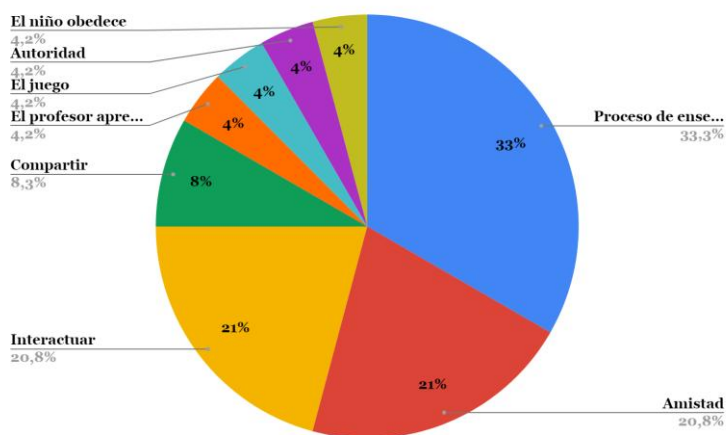


Figura 24. Relación entre estudiante escolarizado y profesores

Es muy importante reconocer que diferencias establecen los alumnos entre un profesor y un niño en la escuela. Al respecto, mencionan notablemente que el profesor enseña, seguidamente

que es grande, explica y lo observan como la autoridad. También lo describen como alguien que sabe y además aprende. En cuanto a las características de un niño en la escuela, ellos mismos se observan como seres que aprenden, son pequeños y que no saben tanto; seguidamente, mencionan que un niño en la escuela obedece, estudia, escribe y no explica.

Complementando la pregunta anterior, para los niños la labor fundamental de los profesores en la escuela respecto a ellos como sujetos escolarizados, es la de enseñarles y sólo para uno de los estudiantes su labor incluye también la de aprender de los niños a los que les enseñan.

Igualmente es fundamental saber cómo se sienten los niños cuando el profesor les enseña. En cuanto a esta pregunta, los niños expresan sentirse notablemente bien, seguidamente manifiestan experimentar felicidad y alegría en el momento de la enseñanza impartida por el profesor, además de inteligentes. También en menor medida señalan sentirse normal, afortunados, motivados, curiosos y por último nerviosos.

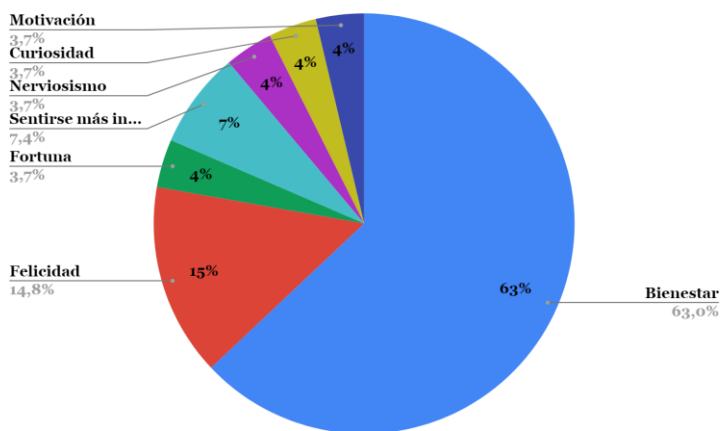


Figura 25. Sentimientos de la infancia escolarizada al recibir enseñanza de un profesor

Sin embargo, al indagar por los sentimientos respecto a compartir los espacios escolares únicamente con los profesores, sin la existencia de pares, los niños manifiestan sentimientos de soledad, aburrimiento, malestar y tristeza, otros manifiestan sentirse extraños, bien, y normal.

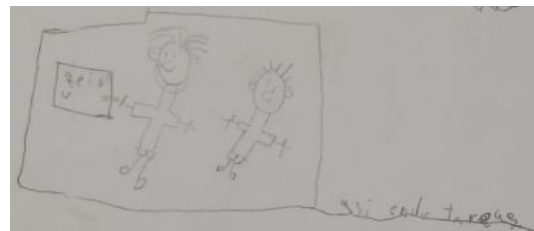
Dentro de las actividades que realizan diariamente con sus profesores, los niños comparten

que el aprender de ellos y el escucharlos son las principales, también manifiestan el saludarlos diariamente como parte de sus costumbres escolares, al igual que leer, escribir, ver temas académicos en cada asignatura, conversar, abrazarse, orar, jugar, hablar sobre tus problemas, discutir, obedecer y respetarse.

Al identificar las formas de interacción de los alumnos con los profesores en las entrevistas con dibujos aplicadas a los niños y niñas de primero y segundo, señalan que el maestro es quien les dice que hacer, les da instrucciones, comparte juegos y charla con ellos.



Luz Ángela, 6 años, 2018. “Aquí estoy haciendo las tareas y se las muestro a la profesora”



Miguel Ángel, 6 años, 2018. “Estoy con la profesora escuchando la clase”



Santiago, 7 años, 2018. ““En este dibujo la profesora está explicando un examen”



Leidy Tatiana, 7 años, 2018. “Los profesores nos enseñan a no ser groseros, a ser respetuosos, a ser solidarios”



Miguel, 7 años, 2018. “Aquí me dibujé leyendo una vez a la profesora”



Sofía, 8 años 2018. “yo estoy haciendo una niña estudiando, soy yo estudiando las tablas, como la profe nos dice siempre que hay que estudiar las tablas y se me ocurrió”

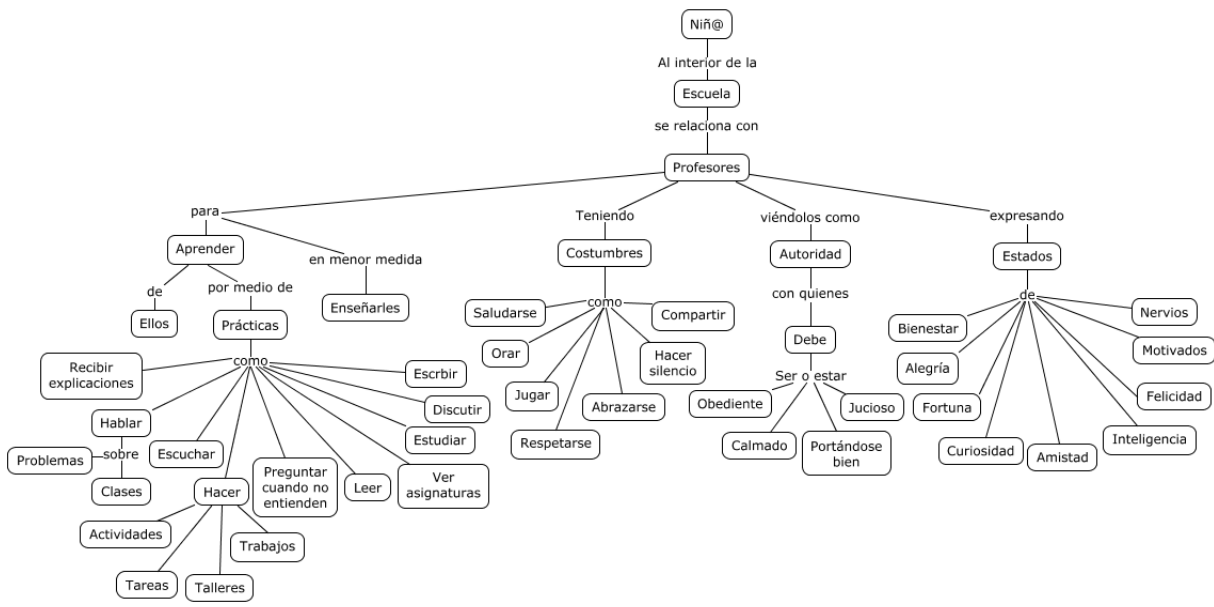


Figura 26. Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre infancia escolarizada y profesores

3.1.3.3. Con otros miembros de la comunidad escolar.

Las relaciones que los niños ejercen con los otros miembros en la escuela es muy importante, por ello se determina que en su mayoría interactúan con la señora del aseo y los celadores, personas con las cuales constantemente dialogan durante su estadía en la institución educativa. Seguidamente, se observa interacciones con la señora de la tienda y en algunas ocasiones con el coordinador.

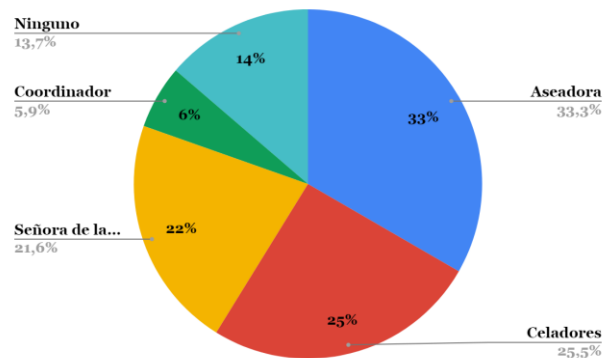


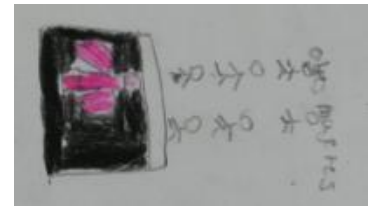
Figura 27. Otras personas con las que se relaciona la infancia escolarizada en la escuela

Los niños comentan llevarse bien con las personas mencionadas anteriormente, indicando que las maneras cómo se relacionan dentro de la escuela con ellos van desde conversar, saludar, tratarse con alegría, compartir, dar las gracias, jugar y quererlos. Es necesario señalar que algunos niños manifestaron no interactuar con otros miembros de la escuela.

A través de los dibujos realizados por los estudiantes de primero y segundo, se identifican algunas interacciones con sujetos al interior de la escuela como el celador, la señora de la tienda y del aseo.



Evelyn, 7 años, 201 “Yo voy a saludar al vigilante”



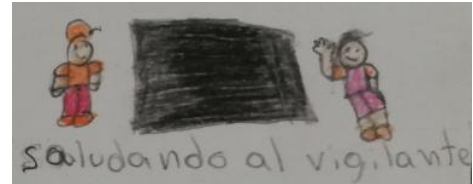
Miguel, 7 años, 2018. “Voy a dibujar a la señorita de la tienda pequeña porque sino no me va a caber (...) siempre hacen las filas por una cosas, por ejemplo en la tienda hacen filas de las mujeres y los hombres”



Sofía, 8 años 2018. “El celador un día dijo dejen de correr porque hay unos niños en clase”



Cindy, 6 años 2018. "Esta es la mujer que vende todo"



Santiago, 8 años, 2018. "Yo me llevo muy bien con el celador, a veces lo saludo"

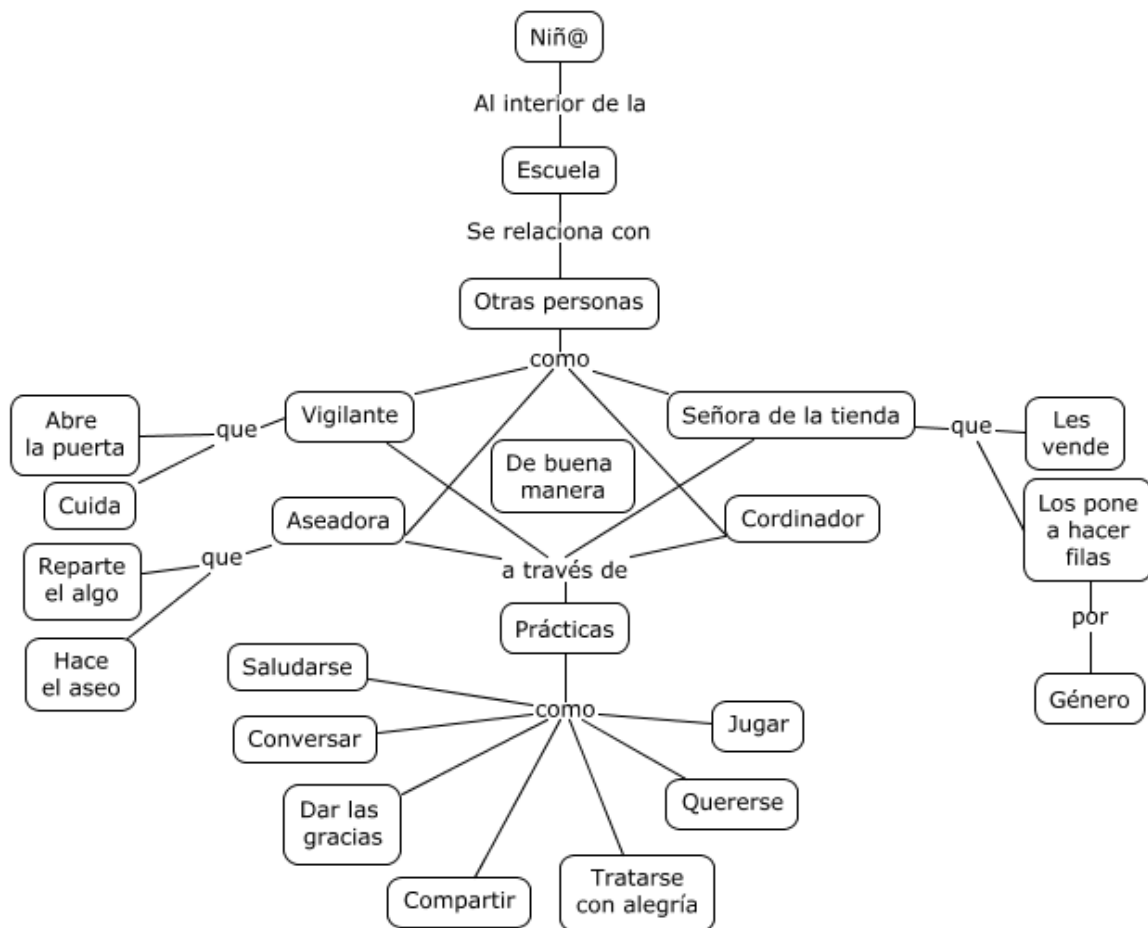


Figura 28. Esquema de conceptos estructurantes de la relación entre infancia escolarizada y otras personas (personal administrativo, de vigilancia, aseo y ventas de la institución)

3.2. Elementos estructurantes de las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto

Tal como se ha señalado, el objetivo planteado en esta investigación es el de identificar las representaciones sociales sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas (Risaralda, Colombia).

Para lograrlo, se determinan los conceptos, actitudes, valoraciones y prácticas que tienen frente a las relaciones: (a) con los espacios; (b) con el saber y (c) con personas con las que interactúan en la escuela.

Según Moscovici (1.973), hablar de representaciones sociales implica reconocer la importancia del lenguaje ya que facilita la comunicación y permiten construir códigos específicos para cada grupo, a través de las interacciones constantes.

Siguiendo con esta idea, las representaciones sociales pueden ser evidenciadas dentro de una institución de diferentes maneras, dependiendo del grupo social que las recrea. Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se pretende responder a la pregunta ¿cuáles son los conceptos, valoraciones, actitudes y prácticas presentes en las relaciones de la infancia escolarizada respecto a los espacios, los saberes y las interacciones con los demás al interior de la escuela?

Al respecto, autores como Comenio (1.630) y Narodowski (1.994) mencionan prácticas referidas a la subordinación por parte del alumno, la disciplina del cuerpo, la relación con las disciplinas escolares, la organización de los espacios escolares y la regulación de las interacciones entre maestros-alumnos y pares, las cuales son retomadas para la realización de

este análisis.

Respecto a la metodología utilizada, esta investigación se basa en los resultados encontrados a partir de: la aplicación de 26 cuestionarios a niños de grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria; la realización de entrevistas individuales a 12 niños de grados primero y segundo a través de dibujos; por último, el ejercicio de entrevista grupal con 12 de los niños seleccionados entre grados tercero, cuarto y quinto, por medio de un conversatorio.

Luego de procesar estos datos y con ayuda de los niños, se llega a la identificación de los elementos estructurantes de las representaciones, los cuales se describen a continuación.

3.2.1. Niño escolarizado como alumno.

La percepción del niño en la escuela está estrechamente relacionada con la visión moderna respecto al alumno, donde éste se constituye en “un espacio de inscripción de saberes y poderes; visto como un cuerpo que debe ser formado a manos de un educador” (Narodowski, 1994, p. 42).

Lo anterior indica que en la actualidad el sujeto escolar aún se observa, en gran medida, como un ser inferior, pasivo y obediente, que comparte un espacio específico con el docente, el cual es considerado agente de saberes y emisor principal de los mimos.

Los niños como sujetos escolarizados, mencionan que tener el rol de alumno, implica ser un aprendiz y manifestarlo a través de diferentes actuaciones, valoraciones y sentimientos como: estudiar, leer, escribir, pintar, hablar en voz baja, aprender del maestro, de alguien con “más capacidad” o del que explica, conectarse con otras personas, soñar con un futuro, preguntar al profesor por actividades específicas que no se entienden, ser responsables, respetuosos e inteligentes, esforzarse, hablar en voz baja, aprender nuevas cosas, conectarse con el maestro, ser capaces, hacer trabajos individuales y en grupo, amar aprender y escuchar con atención.

Se sabe que el ser un alumno implica una interacción constante con el saber desde el ámbito

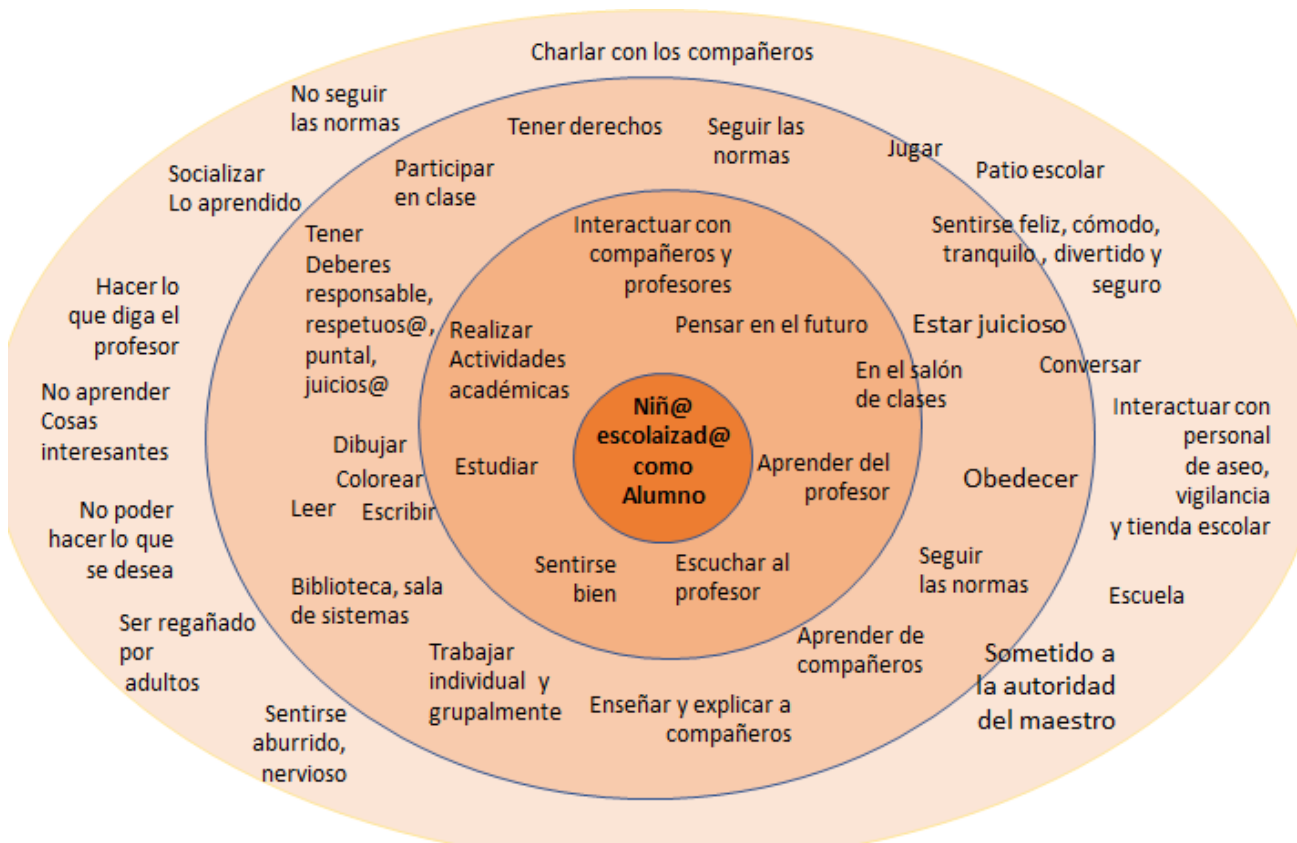


Figura 30. Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un alumno en relación a los espacios, al saber y las interacciones en la escuela.

3.2.2. Niño escolarizado como compañero.

Se debe mencionar a Mayall (2002) desde la sociología de la infancia, al hablar sobre la importancia de un enfoque centrado en los niños, exponiendo que:

La mirada se orienta al niño como agente, como participante en la construcción de conocimiento y de experiencia diaria. Para ello es necesario considerar las propias visiones de los niños sobre su vida cotidiana y tenerla en cuenta en la descripción de lo que es infancia.

(En Gaitán 2006, p.88)

En las representaciones sociales identificadas de la infancia escolarizada en el espacio escolar, se puede apreciar que se observan como compañeros, ya que describen acciones como

hablar con sus pares, dar ayuda al que lo necesita, respetar a su compañero, jugar, compartir, socializar, hacerlo feliz entre otras; por ello, al reconocerse como compañeros, se manifiesta la trascendencia que tiene la vida cotidiana en la escuela, que reflexionar sobre sus interacciones permiten de alguna manera establecer desde la voz de los niños, la esencia de su existencia en este escenario y la dinámica que rodea el ser compañero, no solo en el aula de clase, sino en todos los lugares de la escuela en los que se desempeñan.

La cultura de iguales es entendida como un conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores o cuestiones que los niños producen y comparten en interacción con otros niños y considera que tales culturas están afectadas por los adultos. Por un lado, Corsaro (En Gaitán, 2006) aporta una visión original al estudiar la cultura de pares desde la primera infancia, cuando lo habitual es analizar esta en la etapa preadolescente o adolescente.

De ahí, la necesidad que se indague con mayor precisión sobre la representación como compañero, porque al conocer el mundo entre pares, se posibilita las diferencias que se dan en las mismas con respecto a las representaciones como alumnos.

El estar en la escuela les permite a los niños mejorar su contacto social; el tipo de relaciones que establecen durante la infancia tiene gran influencia en el desempeño futuro. Tener amigos y vincularse de manera afectiva con pares, permite interactuar y compartir experiencias que van constituyendo una imagen propia a partir de las valoraciones de los demás (Díaz, 1996).

Se debe tener en cuenta que las interacciones entre niños escolarizados permite el desarrollo armónico entre los mismos y el reconocerse como compañeros, en gran medida fortalece su autonomía, la socialización y el aprendizaje, porque aprenden de varias maneras, ya sea como alumnos o como compañeros y se establecen acciones que los estimulan al saber, la cooperación y la amistad.

monitores, alumnos más adelantados, para enseñar a sus pares aquellos conocimientos que aprendieron con anterioridad. De esta manera, se reconoce al niño escolarizado como un sujeto que puede enseñar los saberes que ha adquirido a lo largo de su vida académica dentro del proceso educativo institucional.

Este planteamiento se relaciona directamente con las afirmaciones realizadas por los niños durante la investigación, tales como: “seríamos los que aprenden y los que dan de lo que aprendieron” (10 años, 2018); “Uno le explica a él, uno es como un profesor para él, el profesor le explica a los estudiantes y entonces el niño que le está explicando al otro es como el profesor solo que pequeño” (8 años, 2018).

En dichas cuestiones, los niños expresan: 1) la característica de poseer un saber adquirido con anterioridad; 2) la idea de “enseñar” a un par dicho saber; 3) la comparación de esa acción con la labor de un profesor sin depender del factor edad. Lo anterior, se relaciona con una de las consecuencias de la implementación del sistema de instrucción simultánea de Lancaster: se distribuye de manera igualitaria la capacidad de formar y no se hace necesario crecer o tener una especialización para enseñar; quien hace méritos puede con facilidad “ocupar el lugar del que sabe” (Narodowski, 1994, p.170).

Es muy común dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan al interior de la escuela, que aquellos alumnos más avanzados respecto a la adquisición de saberes y competencias frente al proceso de sus pares, se aventuren -por decisión personal o petición de los profesores- en la tarea de explicar y ayudar a sus compañeros durante diferentes momentos y situaciones del trabajo escolar; “la profe nos puso una actividad de divisiones por dos o tres cifras y yo le ayudé al compañero que había llegado a la escuela” (Jean Carlos, 9 años, 2018); “la mayoría que la profesora me manda a explicar es de división y multiplicación de matemáticas”

(María José, 9 años, 2018).

Aunque, el puesto del maestro continúa siendo importante y necesario dentro de la escuela, con el método Lancasteriano, aparece un nuevo modelo, una forma de organización social diferente donde el alumno es un sujeto que posee saberes escolares y que por lo tanto puede transmitirlos a sus pares. De hecho, en algunas situaciones, tal y como plantean los niños, resulta más sencillo comprender las explicaciones de parte de un par, que del mismo profesor, “la profe me explicaba y yo no era capaz y Jean Carlos me explicó y entendí” (Antony, 11 años, 2018).

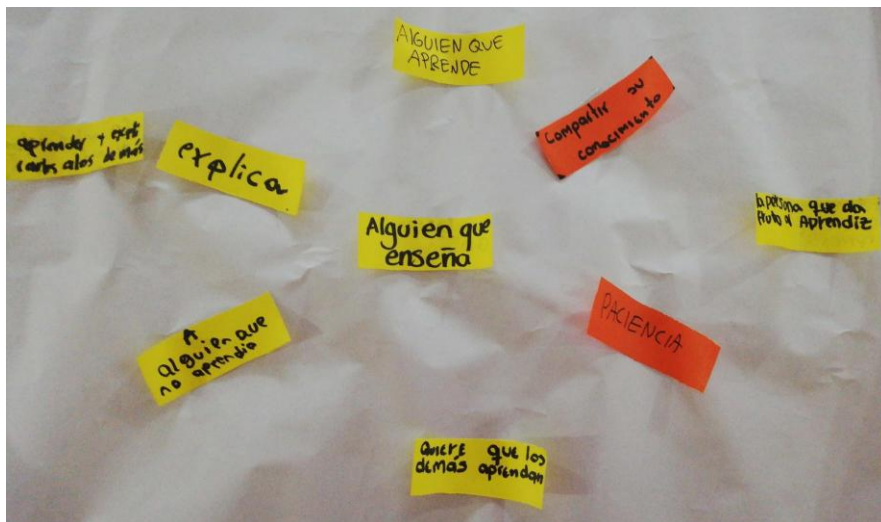


Figura 33. Esquema de elementos estructurantes por parte de los niños escolarizados sobre su rol como sujetos que enseñan (Marzo, 2019)

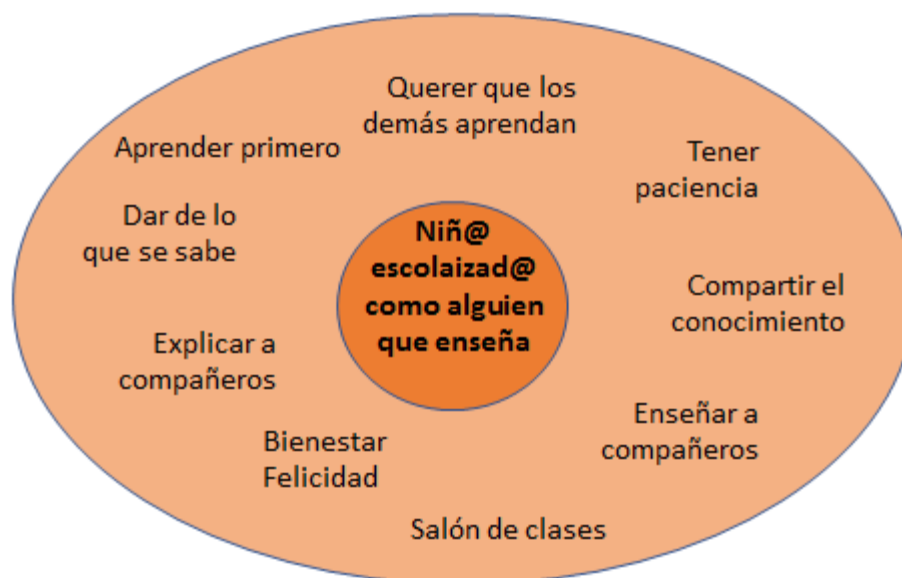


Figura 34. Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un sujeto que enseña en relación al espacio del salón de clases, al saber y las interacciones con pares en la escuela.

Vigotsky (en Venet y Correa, 2014) define el concepto de zona de desarrollo próximo como un espacio de mediación para la interiorización de la cultura, donde se da el “desarrollo de las funciones mentales superiores (memoria y atención voluntarias, razonamiento, meta-cognición), las cuales surgen en el contacto con la colectividad dentro del marco de la colaboración con otras personas” (p. 2).

En este sentido, los niños se pueden convertir en mediadores del proceso de aprendizaje de sus compañeros al generar las estrategias y condiciones que les permiten enseñar a sus pares aquello que ya saben y a la vez propiciar espacios colaborativos para la construcción del conocimiento.

Un niño en la escuela, específicamente en el salón de clases, puede convertirse en alguien que enseña y que por lo tanto, realiza acciones específicas cómo: explicar a alguien que no sabe, compartir sus conocimientos, tener paciencia y querer que los demás aprendan. Dicho planteamiento permite comprender que los niños y niñas, a pesar de ejercer el rol de alumnos

mientras aprenden del maestro, también están en la capacidad de contribuir al aprendizaje entre pares al compartir con sus compañeros los saberes escolares que poseen.

El hecho de que un niño se interese por enseñar a un compañero, demuestra que el camino del saber no se da sólo desde la interacción con el maestro, sino que existen otros medios para que los alumnos se apropien de las enseñanzas impartidas en la escuela, tales como interactuar, preguntar y compartir saberes con sus pares, convirtiéndose en un factor positivo que dinamiza el aprendizaje y el interés por el mismo. Al enseñar a otros también se practica y se repasa lo aprendido, de esa manera, al ayudar a sus pares en el proceso de aprendizaje, también los alumnos logran afianzar los saberes, propiciar un mejoramiento de sus capacidad y habilidades y desarrollar nuevas competencias.

El apoyo y reconocimiento entre pares para la construcción de un saber, enriquece el trabajo en equipo, la confianza y favorece el aprendizaje con voluntad en los alumnos; de ahí, que identificar los conceptos, valoraciones, actitudes y prácticas frente a dicho rol desde la voz de la infancia escolarizada, aporte significativamente al conocimiento del universo escolar y permita al maestro: 1) planear su labor pedagógica con pertinencia y desde las habilidades y capacidades expresadas por los mismos alumnos, 2) leer la realidad de su aula de clases y así, 3) generar espacios y ambientes donde se favorezca el rol de los niños escolarizados como sujetos que poseen saberes y pueden enseñar a sus pares.

3.2.4. Niño escolarizado como niño.

Es importante reconocer en el rol de alumno la presencia del niño, como un sujeto que permanentemente se desarrolla a través de diversas acciones, interacciones y procesos de aprendizaje. Los niños en la escuela fortalecen sus dimensiones sociales, siendo estas un pilar importante para interactuar adecuadamente en el escenario escolar y que su esencia de niño,

permanece a pesar de asumir un rol académico.

Por ello, los niños se describen o se representan como niños en la escuela, porque de alguna manera expresan que más allá de aprender contenidos, pueden sentir alegría y libertad, conversar, jugar solos o con los compañeros, divertirse, correr, caminar, tener infancia, en fin, acciones que no están direccionadas desde la academia, al contrario, están caracterizadas por el sentido humano.

Decroly (en Hernández y Morales 2017) sustenta que “el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más” (p. 139). Así, se demuestra el impacto que debe tener la escuela en el niño ya que si él manifiesta interés en su rol de alumno, fortalecerá la atención para desarrollar las competencias que en el centro escolar va a practicar. Del mismo modo, la experiencia de sentirse niño en la escuela le permite complementar su aprendizaje, mediante las interacciones, la observación de situaciones, el diálogo constante y la motivación en sus labores académicas.

Hay que mencionar en la presente investigación, los alumnos reconocen en sí mismos las prácticas cotidianas que no están relacionadas con las tareas, describiéndolas en acciones espontáneas que ayudan a ejercer su rol como alumnos sintiéndose niños al mismo tiempo. Freinet señala al respecto, “el niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no solo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear” (en Kaplún, 1998, p. 207).

Si el niño se siente útil para otras cosas diferentes a las labores académicas, puede expresarse y conocer el mundo para darle mayor significado, porque si interactúa, explora y conoce a los sujetos que están a su alrededor contribuye a desarrollarse armónicamente en sus dimensiones.

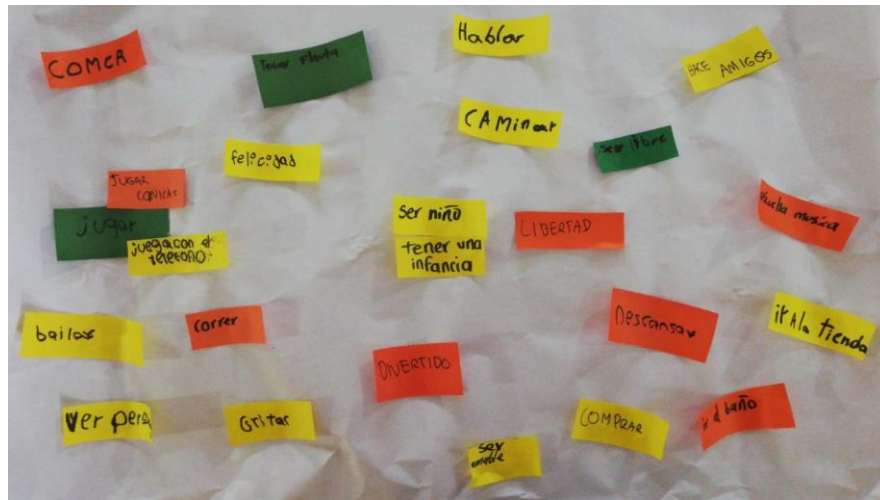


Figura 35. Esquema de elementos estructurantes por parte de la infancia escolarizada sobre su rol como niños (Marzo, 2019)



Figura 36. Esquema de conceptos estructurantes sobre ser un niño o niña en relación al espacio del patio escolar y las interacciones con pares en la escuela

3.3. Núcleo central y sistema periférico de las representaciones sociales de la infancia escolarizada

Al analizar las representaciones sociales es necesario, por un lado, identificar y comprender su estructura desde las indicaciones dadas por Moscovici (1973), quien expresa que, al ser estructuras elaboradas socialmente, las representaciones se componen de valores, juicios, creencias, conceptos, informaciones y actitudes que marcan las pautas para las actuaciones. Por lo anterior se hace necesario evidenciar los elementos que las conforman, desde un análisis del contenido de las representaciones que tienen los niños de básica primaria sobre lo que significa ser un niño en la escuela.

Por el otro lado, analizar la estructura de las representaciones sociales, explicada por Abric (1976,1987) permite comprender que toda representación tiene dos partes: 1) el núcleo central, como el componente principal que da significación y en torno al cual se organizan los demás aspectos y 2) el sistema periférico, formado por elementos concretos que se evidencian a través de los conceptos, valoraciones y prácticas establecidas por los sujetos en torno al núcleo central. Los factores que conforman el núcleo central unidos a los valores, conceptos y actitudes determinan diferentes rutas de acción, por lo que de un mismo núcleo central se pueden derivar diferentes comportamientos sociales que se hacen evidentes en el sistema periférico.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta los elementos estructurantes encontrados en esta investigación, se identifica una representación social sobre la infancia escolarizada desde la voz de los niños y niñas de básica primaria, la cual está formada por cuatro componentes: alumno, sujeto que puede enseñar, niño y compañero.

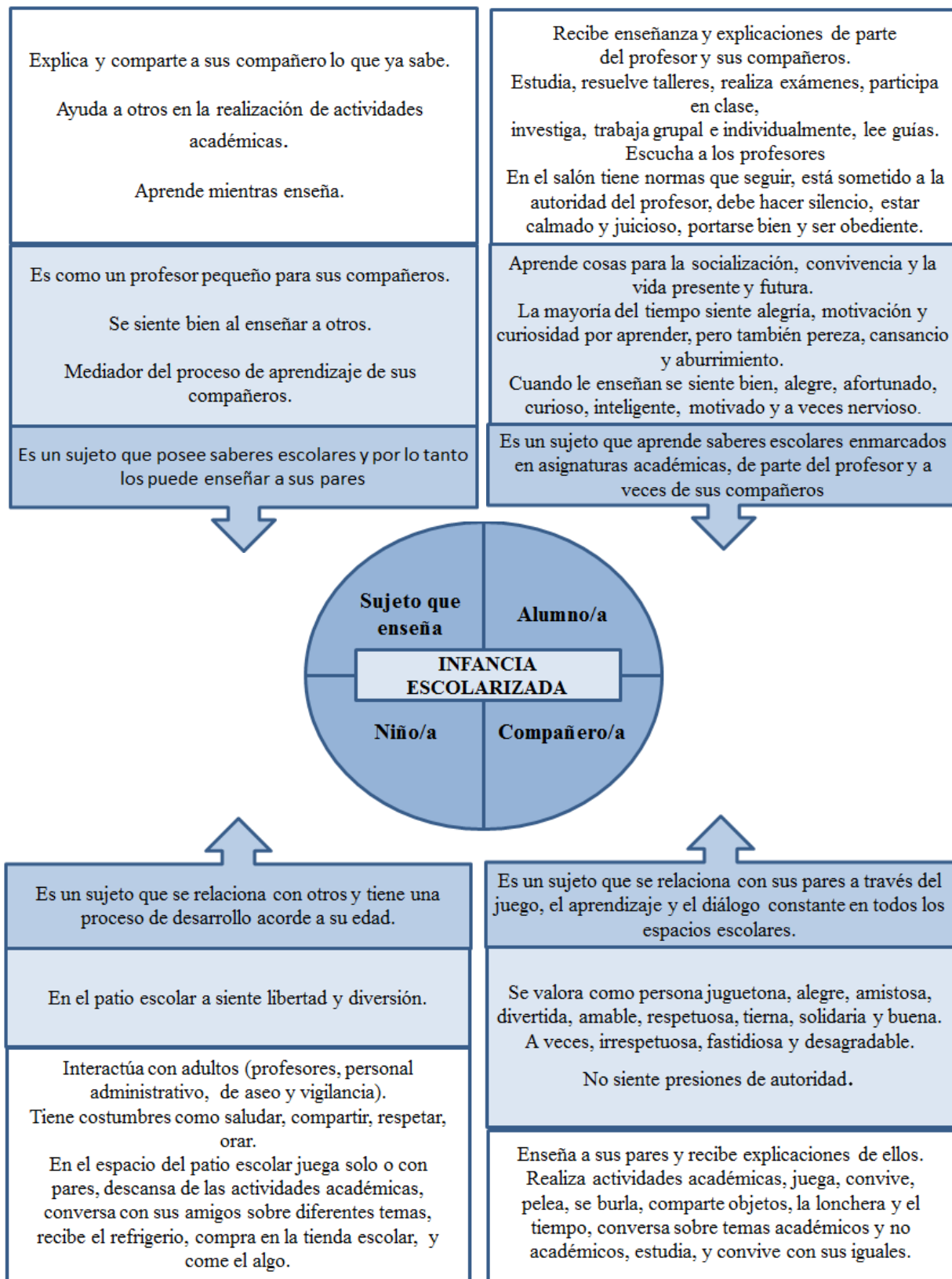


Figura 37. Esquema de la Representación social de la infancia escolarizada

Cada componente del núcleo central se estructura desde conceptos, valoraciones y prácticas que conforman el sistema periférico de la representación que tienen los niños y niñas de básica primaria acerca de la infancia escolarizada.

Dentro del componente de alumno, las interacciones entre maestros, niños y saberes escolares enmarcados en asignaturas académicas, se ven evidenciadas en la mayoría de espacios escolares, salón de clases, biblioteca y sala de sistemas. Esto demuestra la relación de dependencia y autoridad que aún existe entre dichos sujetos, donde uno posee el saber y se lo transmite al otro para que se apropie de él. En ocasiones también aprenden de compañeros más avanzados que les pueden explicar y ayudar; dándose así una relación de amistad y aprendizaje entre alumno-pares. Los saberes adquiridos en la escuela les son útiles para la socialización, convivencia y la vida presente y futura.

La mayoría del tiempo el niño como alumno siente alegría, motivación, curiosidad y deseo por aprender, pero en algunas situaciones y momentos escolares la pereza, el cansancio y aburrimiento aparecen. Cuando le enseñan se siente bien, alegre, afortunado, curioso, inteligente, motivado y a veces nervioso.

Recibe explicaciones de parte del profesor y sus compañeros; estudia, resuelve talleres, realiza exámenes, participa en clase, investiga, trabaja grupal e individualmente, lee guías, ve videos y escucha con atención a los profesores. Además, tiene normas que seguir, está sometido a la autoridad del profesor, debe hacer silencio, estar calmado y juicioso, portarse bien y ser obediente.

En el segundo componente, se puede apreciar la infancia escolarizada como compañero que interactúa constantemente con sus pares a través del juego, el aprendizaje y el diálogo; es decir,

se caracteriza por expresarse, conocer a los demás y adquirir saberes colectivos en la vida escolar.

En cuanto a sus valoraciones, se aprecian y se observan como personas alegres, divertidas, amables y buenas. De esta manera se evidencia que en un alto porcentaje las valoraciones de sí mismos son positivas y sienten felicidad al compartir con otros niños en la escuela

Dentro de las prácticas que desarrolla se encuentran: enseñar a sus pares, recibir explicaciones de ellos, hablar, dar ayuda al que lo necesita, respetar a los otros, jugar, compartir la lonchera y el tiempo, socializar, hacerlo feliz, prestarse cosas y hablar sobre temas académicos y no académicos.

Lo anterior facilita comprender que en todos los espacios escolares, los niños se perciben como compañeros, pues siempre están practicando hábitos de socialización, sea para la construcción del conocimiento o el fortalecimiento de relaciones afectivas con sus pares .

En el tercer componente la infancia escolarizada, en relación al patio escolar y a la interacciones con otras personas al interior de la escuela, se define como niño/a, ya que tiene un desarrollo social y afectivo acorde a su edad, caracterizado por la libre expresión, la diversión y la alegría

En la escuela, los niños interactúan con adultos (profesores, personal administrativo, de aseo y vigilancia). En general, tienen costumbres como saludar, compartir, respetar y orar. En los descansos, juegan solos o con pares, descansan de las actividades académicas, conversan con sus amigos sobre diferentes temas, reciben el refrigerio, compran en la tienda escolar y comen el algo; también interactúan con compañeros y experimentan libertad

Por último, el cuarto componente, en relación a los saberes escolares y las interacciones entre pares, permite observarlos como un sujeto que puede enseñar, ya que posee conocimientos y habilidades académicas en un nivel más avanzados que el de sus pares.

Es un niño que siente bien al enseñar y le agrada que los demás aprendan, convirtiéndose en un mediador entre los saberes y sus compañeros, fortaleciendo los procesos de aprendizaje con motivación y autorregulación. Siguiendo a Lancaster (en Narodowski, 1994) cumple con el rol del maestro ocupando el lugar del que sabe sin importar su edad. Explica a sus compañeros cuando no entienden, comparte aquello que sabe, construye con sus pares redes de conocimiento y a su vez aprende mientras enseña.

Los componentes anteriores evidencian la representación social sobre la infancia escolarizada que tienen los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Pablo Sexto, demostrando que al interior de la escuela aún se percibe la dependencia y relación de autoridad entre el alumno y el maestro en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje a través de prácticas tradicionales como escuchar al profesor, obedecer, hacer silencio en clase, hacer lo que el profesor diga y no lo que desean y seguir normas.

Sin embargo, se observa el surgimiento de nuevas acciones relacionadas con una participación más activa al interior de la escuela en relación al saber, a los espacios y a las interacciones con otros. Los niños ayudan a sus compañeros a desarrollar sus habilidades académicas, mientras fortalecen sus capacidades comunicativas; además expresan relaciones de amistad y confianza con sus docentes.

Capítulo 4. Conclusiones

El análisis de las representaciones sociales desde su composición y estructura, requiere, según Abric (1976-1987), una identificación de: 1) su núcleo central como el elemento principal que da significado y organiza la representación, sirviendo de base o guía para la actuación, es decir, para las prácticas y comportamientos respecto al objeto. 2) El sistema periférico, que acompaña al núcleo manifestándose a través de lo concreto en informaciones, conceptos, valoraciones, creencias, estereotipos y prácticas alrededor del objeto representado y su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, los datos recolectados, clasificados y analizados desde las categorías de relación con los espacios, los saberes y los sujetos; se identifican cuatro componentes del núcleo central de la representación social de los niños y niñas de básica primaria de la Institución educativa Pablo Sexto, acerca de la infancia escolarizada: alumno, compañero, niño y sujeto que puede enseñar a otros al interior de la escuela.

El núcleo central se complementa con el sistema periférico conformado por los conceptos, valoraciones, actitudes y prácticas expresadas por los niños. Como alumnos se establece la relación de dependencia y autoridad con el maestro a través de prácticas como seguir instrucciones, hacer silencio, obedecer y hacer lo que diga el profesor.

Lo anterior demuestra la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, brindando las herramientas suficientes para que los profesores creen espacios de enseñanza y aprendizaje que promuevan interacciones diferentes entre maestros y niños escolarizados, generando transformaciones en la forma como éste se percibe en la escuela, pasando de una visión tradicional del niño como receptor de saberes al niño como agente participativo en el desarrollo de sus competencias.

En relación con su desarrollo social, afectivo y su edad, el sujeto escolar es un niño, por lo que realiza acciones cotidianas como jugar, divertirse, estar alegre y relacionarse con otras personas al interior de la institución. Al valorar realmente estas características particulares de la infancia, en los espacios educativos se pueden generar transformaciones en la forma cómo el niño percibe la escuela y la manera en la que accede a los saberes; pues a través del juego se motiva la exploración, interacción libre y espontánea y la solución de problemas académicos y sociales.

Por otra parte, la infancia escolarizada en su rol de compañero, socializa constantemente con sus pares a través de la realización de actividades académicas y del juego en los diferentes momentos, espacios y situaciones escolares. Esta característica de los niños debe ser tomada en cuenta dentro de los procesos académicos para motivar y facilitar experiencias de construcción colectiva del conocimiento.

De esta manera, al interactuar entre ellos también desempeñan el rol de sujetos que pueden enseñar a otros, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y sociales, desde una dinámica de reconstrucción del saber en la que interviene diferentes procesos meta-cognitivos y se fortalece la autonomía y la autorregulación. Esta característica de la infancia escolarizada implica una relación afectiva entre maestro-niño y niño-niño donde el saber no pertenece a un solo sujeto sino que quién desea apropiarse de él y compartirlo, está en la libertad de hacerlo, ocupando así un rol protagonista en los procesos académicos.

Todo lo expuesto anteriormente, demuestra que, aunque predomina la representación tradicional de la infancia escolarizada como alumno en cuanto a su relación con los saberes escolares y los maestros, se puede evidenciar el surgimiento de algunas prácticas que apuntan

hacia una construcción de sujeto más participativo, tales como la enseñanza entre pares y las relaciones afectivas entre profesores y niños.

Estas prácticas emergentes se relacionan con las directrices estipuladas por la institución en el manual de convivencia, las cuales pretenden dar mayor participación a los niños y niñas a través de las organizaciones estudiantiles, para que el sujeto escolarizado pueda fortalecer sus habilidades sociales, democráticas y sus competencias ciudadanas dentro del marco de una formación integral.

Sin embargo, el lugar de participación del niño en la escuela sigue siendo muy reducido, pues puede opinar y generar acciones sobre aquello que le es permitido y no sobre todo lo que desea, es decir, hace falta una formación basada en autonomía más que en normas. Esto se podría lograr con un enfoque democrático y una reorganización de la estructura escolar, donde el niño en realidad sea un agente participativo, que transforme y/o mejore su contexto.

Por ejemplo, no todos los contenidos académicos trabajados al interior de la escuela son útiles para los niños en su vida cotidiana. Los saberes relacionados con el cálculo mental, la lectura, escritura, cuidado del cuerpo, conocimiento de la historia y fortalecimiento de valores son los únicos que toman significación para los niños en su qué hacer diario. Lo anterior genera la necesidad de dar un giro a la manera como se estructura el currículo académico, para responder a los intereses y necesidades de la infancia escolarizada en la actualidad. Esto se puede lograr con una mayor participación de la población estudiantil en los procesos de planeación y organización de los proyectos institucionales.

El hecho de realizar esta investigación desde la voz de los niños, demuestra que son sujetos capaces de dar opiniones críticas frente a los diferentes procesos en los que se ven implicados al

interior de la escuela, por lo tanto, pueden aportar significativamente a la construcción de una educación más participativa.

Además, reconocer y valorar sus ideas, conceptos, opiniones y sentimientos respecto a sí mismos como sujetos escolarizados aporta al desarrollo y avance de la sociología de la infancia, la cual reconoce la importancia de ver a los niños y niñas como sujetos actores y no objetos de investigación, demostrando que ellos son agentes transformadores y; al mismo tiempo, propicia una comprensión mayor y significativa sobre lo que es ser un niño en la escuela, la cual puede ser usada por entes gubernamentales, sociales y escolares para mejorar y promover prácticas educativas.

En la institución la investigación permite evidenciar las capacidades que poseen los niños para interactuar, participar y proponer nuevas ideas; ilustrando la realidad de ser niño en la escuela, que no solo asiste para adquirir unos saberes académicos, sino, que en su constante permanencia en este escenario se relaciona de diferentes formas con sus pares y reconoce la importancia de los otros adultos que allí se desempeñan.

Por último, es necesario reconocer la importancia del estudio de las representaciones sociales sobre los diversos aspectos con los que se relaciona el niño al interior de la escuela, pues éstos determinan los modelos de formación que se aplican al interior de la misma. Se plantea entonces la necesidad de profundizar estudios en relación a las representaciones acerca de los saberes y espacios escolares desde la voz de los mismos niños para generar procesos de reflexión y transformación en torno a las necesidades actuales de la infancia escolarizada a partir de dichos elementos.

Bibliografía

- Abric, G. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Recuperado de https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones.
- Almagro, A. (2007). *El dibujo infantil*. Recuperado de <http://www.vbeda.com/aalmagro/DI2EI/2.%20TEMAS.pdf>
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Alzate, M; Deslauriers, J; Gómez, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Aries, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación* (281), p. 5-17.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. (Laborde, Ed.) *Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV* (9), 71-85. Recuperado el 1 de Octubre de 2017, de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Baquero, R; Narodowski, M (1.994), *Escuela y construcción de Infancia: ¿Existe la Infancia?* Recuperado el 30 de Mayo de 2018, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Narodowski_Unidad_1.pdf.
- Casas, F. (1998). *Infancia perspectivas psicosociales*. Grupo Planeta.
- Casas, F. (2006). Infancia y Representaciones Sociales. *Política y Sociedad*. Vol. 43 (1), p. 27-42.
- Castorina, J. A (comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Charlotte, B (2007). *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y*

globalización (Mariana Magallanes, trad.) Ediciones Trilce

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (Octava ed.). Recuperado de

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>

Creswell, J. W. (1998). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo* [Archivo PDF].

Recuperado de [http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-](http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf)

[II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf](http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf)

Dávila, P.(2015). *El lugar y la representación de la infancia en la historia de la educación*.

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU). Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/276396062_El_lugar_y_la_representacion_de_la_infancia_en_la_Historia_de_la_Educacion

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira: Papiro

Díaz,M.J. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen uno. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz, Soler (2012) Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes*. Número 37, p. 49-62.

Recuperado de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/1877/1907/>

Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*. Año 5 (8). Recuperado de

<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2012). *Infancia contemporánea y escolaridad*.

FLACSO. Recuperado de <http://flacso.org.ar/formacion-academica/infancia-educacion-y->

pedagogía/.

Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 45 (2), p. 641-658.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: análisis e intervención social*. España: Síntesis.

González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, núm. 4, p. 10-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>.

Hernández, D. A.; Morales, G. (2017) Pedagogía de Decroly. En L. M. Martínez; H. V. Murillo; D. E. Martínez (Ed), *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. México: Red Durango de Investigadores Educativos.

Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. 1 edición. Bogotá, CINDE.

Ibàñez, T. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona, España: Sendain.

Jodelet, D. (1989). *Representations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed), *Les representations sociales*, Paris, PUF, p. 31-61.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Ledesma, C. (2012). *Uso y Distribución de espacios escolares* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>

Ley N° 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia, Bogotá, Colombia, 8 de Noviembre de 2006.

Ley N° 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia, 8 de Febrero de 1994. Recuperado

- de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Mares, G.; Guevara, Y.; Rueda, E.; Rivas, O. y Rocha, E. (julio-septiembre, 2004). Análisis de las interacciones Maestra–Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol 9 N.22, p. 721-745. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002209.pdf>.
- Meneses, J; Rodríguez, D. (2011). *Construcción de Instrumentos de Investigación en e-Learning*. Editorial UOC.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). Lineamientos Curriculares. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/339975:Lineamientos-curriculares>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público* (Nidia Maria Finetti, trad.) Argentina: Huemul S.A (Obra original publicada en 1961).
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Real Academia Española. (2017). Alumno. En *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Real Academia Española. (2017). Estudiante. En *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?id=H1mR3XL>.
- Ríos, C, & Sánchez, A. (2016). *Representaciones sociales de infancia-educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de Cero a Siempre de Antioquia* (Tesis

- de pregrado). Universidad de Antioquia, Caucaasia.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, (26), 99-124.
- Rodríguez, I (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. España: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Sacristán, J. G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2007). *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX*. En P. Rodríguez, & M. E. Mannarell, Historia de la Infancia en América Latina (pp. 391-415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Tenorio, M. C., y Sampson, A. (2000). *Cultura e Infancia*. Recuperado de <http://files.pedagogiafac.webnode.es/200000016-8dc378ebd5/Cultura%20e%20infancia.pdf>.
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>.

Anexos

ANEXO 1 Formato de autorizaciones para madres/padres de familia o tutores legales de los niños y niñas que participan en la investigación

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPACIÓN DE MENORES DE EDAD EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA
Maestría en Infancia- Universidad Tecnológica de Pereira

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, las estudiantes de **Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira, ANA CRISTINA CEBALLOS MARÍN y ÀNGELA MARÌA LONDOÑO**, en el marco de una **investigación sobre Representaciones Sociales de la Infancia Escolarizada desde la voz de los niños y niñas**, solicitan la autorización escrita del padre/madre de familia o tutor legal de _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, alumno de la institución educativa PABLO SEXTO de Dosquebradas para que participe del proceso de investigación antes mencionado, el cual incluye entrevistas y conversatorios grabados (video) y uso de dibujos realizados por los niños referentes al tema de investigación.

El propósito de recolectar esta información es identificar cómo se representan los niños y las niñas desde su rol de alumnos al interior de la escuela. Los fines son netamente académicos y se resguardará de manera confidencial la información personal del niño o la niña.

Autorizo, Sí _____ No _____

Fecha: _____ / _____ / _____

Nombre del niño (a) _____

Tarjeta de Identidad _____

Nombre del padre/madre de familia o tutor legal _____

Cédula de ciudadanía _____

Firma _____

ANEXO 2 Cuestionario

Categorías	Subcategorías	Aspecto de la representación	Nº	Preguntas
Relación con el espacio	Escuela	Valoraciones	1	<p>Marca con una x todas las razones por las que asistes a la escuela:</p>
				<p>_ Para aprender nuevos temas</p>
				<p>_ Para conocer nuevos amigos</p>
				<p>_ Porque tus familiares te envían</p>
				<p>_ Porque es un lugar divertido</p>
				<p>_ Porque es una obligación</p>
		<p>_ Por otras razones (Escribe cuáles)</p>		
		<p>_____</p>		
		<p>_____</p>		
		<p>_____</p>		
2	<p>¿Te parece necesaria la escuela?</p>			
	<p>_____</p>			
	<p>_____</p>			
3	<p>¿Para ti qué es la escuela?</p>			
<p>_____</p>				
<p>_____</p>				
<p>_____</p>				
4	<p>¿Qué haces cuando estás en la escuela?</p>			
<p>_____</p>				
<p>_____</p>				
<p>_____</p>				
5	<p>Marca con una X las acciones que realizas todos los días en la escuela</p>			

			<p><input type="checkbox"/> Llegar puntual</p> <p><input type="checkbox"/> Saludar al celador</p> <p><input type="checkbox"/> saludar a la señora del aseo</p> <p><input type="checkbox"/> saludar al profesor/a</p> <p><input type="checkbox"/> saludar a tus compañeros</p> <p><input type="checkbox"/> Aprender</p> <p><input type="checkbox"/> Estar en la sala de sistemas</p> <p><input type="checkbox"/> Estar en el salón</p> <p><input type="checkbox"/> Estar en el patio de recreo</p> <p><input type="checkbox"/> Interactuar con otras personas ¿Con quiénes?</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> Realizas otras acciones. (Escribe cuáles)</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Patio	Conceptos	6	<p>Marca con una x todos los enunciados que sean verdaderos acerca del patio de recreo:</p> <p><input type="checkbox"/> Es importante para descansar</p> <p><input type="checkbox"/> Es Pequeño</p> <p><input type="checkbox"/> Es Agradable para compartir con mis amigos</p> <p><input type="checkbox"/> Es Adecuado para comer el refrigerio</p> <p><input type="checkbox"/> Es lo mejor de la escuela</p> <p><input type="checkbox"/> Pienso otra cosa (Escribe qué piensas sobre el patio de recreo)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
		7	<p>¿Qué diferencias hay entre el patio y el salón de clases?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Comportamientos / roles /costumbres	8	<p>Marca con una x las actividades que realizas en el patio de tu escuela :</p> <p><input type="checkbox"/> Correr y saltar</p> <p><input type="checkbox"/> Jugar solo</p> <p><input type="checkbox"/> Descansar</p> <p><input type="checkbox"/> Conversar con tus compañeros</p>

			<p>_Repasar algún tema de la clase</p> <p>_golpear a otros niños</p> <p>_Ser golpeado por otros niños</p> <p>_Jugar con otros niños</p> <p>_ Tirar basuras</p> <p>_Burlarte de otros niños</p> <p>_Otras (Escribe cuáles)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
		9	<p>¿En qué momentos de la jornada escolar estás en el patio de recreo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	Actitudes/ valoraciones	10	<p>En el patio de recreo:</p> <p>a. Sientes alegría _____</p> <p>b. Actúas con libertad _____</p> <p>c. Juegas libremente _____</p> <p>d. Ninguna de las anteriores _____</p> <p>e. Otra opción (Escribe cuál)</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Tienda escolar	Conceptos	11	<p>Escribe sí o no en los siguientes enunciados: La tienda escolar para ti :</p> <p>¿Es un lugar para comprar los alimentos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>¿Es un espacio donde tú practicas normas de comportamiento?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>¿Es un lugar donde puedes interactuar con personas adultas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	Comportamientos	12	<p>Marca con una X las acciones que siempre practicas cuando estás en la tienda escolar</p>

		/actitudes /costumbres/roles		_ Saludo, pido el favor y digo gracias _ Respeto el orden de la fila _ Me siento cómodo con la atención que se da en la tienda _ Me gustan los alimentos que se venden en la tienda _ Empujo a otros niños _ Juego en la fila _ Compro comida _ Hago otras cosas (Escribe cuáles) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
		Valoraciones	13	¿Te haría falta la tienda en la escuela? _____ ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/>
Sala de sistemas		Comportamientos/roles /actitudes/ conceptos	14	Marca con una x todo lo que haces en la sala de sistemas: _ Participo activamente _ Cuido los implementos de la sala de sistemas _ Busco información sobre los temas de clase _ Sólo ingreso a internet. _ No voy a la sala de sistemas _ Trabajo en equipo _ Uso diferentes programas _ Juego e. Otras cosas (escribe cuáles) <hr/> <hr/> <hr/>
		Valoraciones	15	¿Te parece importante la sala de sistemas para la escuela? _____ ¿por qué? <hr/> <hr/> <hr/>

	Costumbres	16	<p>¿En qué momentos de la jornada escolar o en qué situaciones pueden los niños de la escuela usar la sala de sistemas?</p> <hr/> <hr/>
Biblioteca escolar	Conceptos /valoraciones	17	<p>Marca con una x los enunciados que indiquen lo que piensas sobre la biblioteca de tu escuela:</p> <p>_Es importante para buscar información de algunos temas de clase</p> <p>_Es un espacio para la lectura</p> <p>_Es poco necesaria para mi aprendizaje</p> <p>_¿Piensas otras cosas? Escríbelas</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Roles /costumbres/ actitudes	18	<p>¿Qué haces en la biblioteca escolar?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Conceptos /valoraciones	19	<p>Describe los baños de tu escuela</p> <hr/> <hr/>
Baños	Comportamientos /costumbres /actitudes /roles	20	<p>Marca con una x las acciones que realizas en los baños de la escuela:</p> <p>_ Orinar o hacer popó en el inodoro</p> <p>_ Orinar o hacer popó en el piso</p> <p>_ Jugar</p> <p>_ Escribir en las paredes</p> <p>_ Lavarme las manos</p> <p>_ Dejar las llaves del agua abierta</p> <p>_ Contar secretos a un amigo</p> <p>_ Otras cosas (Escribe cuáles)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Salón de clases	Conceptos /comportamientos/	21

		actitudes/ roles /costumbres		_Me divierto _Soy escuchado _Aprendo mucho _La paso mal _Me aburro _No aprendo nada interesante _Escucho al profesor _Realizo actividades académicos _Trabajo de manera individual _Participo en clase _Trabajo en grupo _Escribo mucho _Sigo las normas de clase _Respeto a las personas que están allí _Me enseña el profesor _Me enseñan mis compañeros _Socializo lo aprendido con los demás _Tiro basuras al suelo _Le explico a mis compañeros _No sigo algunas normas _Hago o siento otras cosas (Escribe cuáles) <hr/> <hr/> <hr/>
		Valoraciones	22	¿Te gustaría que no existieran los salones de clase? <hr/> ¿Por qué? <hr/> <hr/> ¿Dónde más podrían darse las clases? _____ ¿Por qué? <hr/> <hr/>
Relación con los saberes escolares	Saberes académicos	Conceptos	23	¿Qué has aprendido en las asignaturas que ves en la escuela? <hr/> <hr/> <hr/>

		Costumbres /comportamientos /roles	24	<p>Marca con una x todas las opciones que indiquen de qué manera aprendes temas nuevos en la escuela:</p> <p><input type="checkbox"/> el profesor explica</p> <p><input type="checkbox"/> tus compañeros explican</p> <p><input type="checkbox"/> lees guías</p> <p><input type="checkbox"/> resuelves talleres solo</p> <p><input type="checkbox"/> resuelves talleres en grupo</p> <p><input type="checkbox"/> el profesor muestra videos</p> <p><input type="checkbox"/> investigas en computadores</p> <p><input type="checkbox"/> investigas en la biblioteca de la escuela</p> <p><input type="checkbox"/> le preguntas a la señora del aseo</p> <p><input type="checkbox"/> le preguntas al celador</p> <p><input type="checkbox"/> le preguntas al coordinador</p> <p><input type="checkbox"/> le preguntas la señora de la tienda</p> <p><input type="checkbox"/> de otras maneras (escribe cuáles)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
				25	<p>¿Qué haces durante las clases?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
					Actitudes	26

		Valoraciones	27	De lo que has aprendido en la escuela ¿qué te ha sido útil y cómo lo has usado? _____ _____	
			28	¿Qué te gustaría aprender en la escuela que nunca te hayan enseñado? _____ _____	
		Saberes para la vida	Conceptos / roles/ actitudes /valoraciones	29	¿Has aprendido en la escuela algo diferentes a los contenidos académicos?_____ ¿Qué cosas?_____ _____ ¿Cómo has usado eso que aprendiste en tu vida diaria?
		Relación con los sujetos	Consigno mismo	Conceptos	30
31	Si pudieras definir con una palabra el deber ser o la función principal de una niño en la escuela, esa palabra sería: _____				
Comportamientos/ actitudes/ roles/ costumbres	32			¿Qué acciones realizas con mayor frecuencia (casi todos los días) en la escuela? _ Estudio _ Juego _ Leo _ Escribo mucho _ Brinco _ Dibujo _ Coloreo _ Soy regañado por adultos _ Aprendo solo _ Le enseño a otros compañeros	

			<input type="checkbox"/> Aprendo de otros compañeros <input type="checkbox"/> Hago lo que yo quiero <input type="checkbox"/> No puedo hacer lo que quiera <input type="checkbox"/> Aprendo de los profesores <input type="checkbox"/> Hago lo que diga el profesor <input type="checkbox"/> Otras (¿cuáles?)
	Valoraciones	33	¿Cómo te sientes estando en la escuela? _____ ¿por qué?
		34	¿Ser un niño o niña en la escuela es lo mismo que ser un niño o niña en tu casa? _____ ¿Por qué?
	Con compañeros	Conceptos 35	¿Qué piensas sobre tus compañeros de la escuela?
		36	Marca en las siguientes opciones todas las acciones y situaciones que has vivido con tus compañeros <input type="checkbox"/> Juegan contigo <input type="checkbox"/> No juegan contigo <input type="checkbox"/> Se burlan de ti <input type="checkbox"/> Te burlas de ellos <input type="checkbox"/> Compartes tu lonchera con ellos <input type="checkbox"/> Ellos comparten su lonchera contigo <input type="checkbox"/> Te golpean <input type="checkbox"/> Los golpeas <input type="checkbox"/> Hacen trabajos juntos

			<p>_ Estudian juntos para los exámenes</p> <p>_ Hablas sobre temas interesantes ¿Cuáles?</p> <hr/> <p>_ Hablas sobre temas académicos ¿cuáles?</p> <hr/> <p>_ Realizas actividades académicas con ellos ¿cuáles?</p> <hr/> <p>_ Otras acciones y situaciones. ¿Cuáles?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	Valoraciones	37	<p>¿Cómo sería una escuela de sólo niños donde no hubiera adultos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
		38	<p>¿Cómo sería una escuela donde no hubiera compañeros sino sólo tú y tu profesor?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Conceptos	39	<p>Para ti ¿cuál es la relación que hay entre un profesor y un niño que está en la escuela?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
Con docentes	Comportamientos / actitudes	40	<p>Escribe un ejemplo de un comportamiento que tienes en la escuela cuando estás cerca de un profesor y otro de cuando estás sólo:</p> <p>Cuando estoy solo yo:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

			<p>Cuando estoy con un profesor yo:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	Roles	41	<p>¿Cuáles son las diferencias entre un profesor y un niño o niña que está en la escuela?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	Valoraciones	42	<p>¿Te parece que el trabajo de los profesores en la escuela es necesario? sí ___ no ___ ¿por qué? _____</p>
		43	<p>¿Cómo te sientes cuando un profesor te enseña? _____</p>
	Costumbres	44	<p>Marca las actividades que realizas diariamente con tu profesor en la escuela:</p>
			<input type="checkbox"/> Orar
			<input type="checkbox"/> Saludar
			<input type="checkbox"/> Abrazar
			<input type="checkbox"/> Escribir
			<input type="checkbox"/> Leer
			<input type="checkbox"/> Jugar
			<input type="checkbox"/> Conversar
			<input type="checkbox"/> Discutir
			<input type="checkbox"/> Pelear
			<input type="checkbox"/> Aprender
			<input type="checkbox"/> Escuchar
			<input type="checkbox"/> Ver temas académicos en cada asignatura
			<input type="checkbox"/> Hablar sobre tus problemas
	<input type="checkbox"/> Otras (escribe cuáles)		
			<hr/> <hr/> <hr/>
Otros miembros	Conceptos /	45	<p>¿Con qué otras personas, además de profesores y compañeros, te relacionas en la escuela?</p>

	bros de la comu nidad	comporta mientos /actitudes /roles y valoracion es	46	<hr/> <hr/> <hr/> <p>Describe cómo te relacionas con esas personas dentro de la escuela:</p> <hr/> <hr/>
--	--------------------------------	---	----	--