



**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS DE  
LA ESCUELA MATERNAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN  
EL MARCO DE LA PANDEMIA DEL SARS-CoV-2**

**Presentado por:**

**Diana Carolina Alberto Chapelles**

**Lina María Otálvaro Murillo**

**Wendy Jeraldine Romero Gamboa**

**Cohorte 56**

**Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Asesor: Edna Patricia López Pérez**

**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)**

**Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**

**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Bogotá, 2021**



**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS DE  
LA ESCUELA MATERNAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN  
EL MARCO DE LA PANDEMIA DEL SARS-CoV-2**

**Asesor: Edna Patricia López Pérez**

**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)**

**Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**

**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Bogotá, 2021**

## Resumen

El presente trabajo, se inscribe en la Línea de investigación en Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Esta investigación, se pregunta por la construcción de las identidades en la educación inicial, de manera integral, Los objetivos que guiaron el estudio, estuvieron enfocados en identificar, determinar y analizar las interacciones y socializaciones dadas, para así, llegar a la comprensión de los elementos y factores de las interacciones que surgen en la Escuela Maternal de la UPN y su incidencia en la construcción de identidades en el marco de la pandemia del SARS-CoV-2.

Las categorías de análisis abordadas fueron Identidad, Interacciones y Socialización; investigación que se enmarca en el ámbito social con enfoque hermenéutico desde el método de investigación de la etnografía virtual, en donde desde la observación de las interacciones dadas en los encuentros virtuales de los niños y niñas de 3 y 4 años de edad de la Escuela Maternal de la UPN, se analizó la incidencia en las construcciones identitarias de los niños y las niñas. se emplearon como técnicas de recolección de información, la observación de los encuentros virtuales y las entrevistas a maestras titulares de los grupos observados.

La técnica de análisis, se hizo por medio de un ordenamiento conceptual, el cual, derivó en una codificación abierta y axial de la información. El documento aquí reseñado es la oportunidad de comprender la identidad como un elemento fundamental y global. Dentro de los resultados más relevantes, se reconoce que las interacciones y la socialización dadas en los primeros grupos sociales en los que habitan los niños y niñas son fundamentales para llegar a la construcción identitaria, la cual surge en los primeros años de vida, asimismo se evidencio que la Escuela Maternal es un lugar que potencia los procesos identitarios.

## **Abstract**

The current dissertation was framed at the research group about Education and Pedagogy of the Master at Social and Educative development of the National Pedagogic University (NPU) and CINDE. This research asked about building of identities in early childhood education. This study was focused on identify, determinate and analyze existing interactions and with them aim to understand elements and factors that arise in the Motherly School at NPU and their impact in identities building in the context of the pandemic for SARS-CoV-2.

The analysis categories was identity, interactions and socialization and this research was did it in a social context acoording a hermeneutical approach with a research method that came from virtual ethnography where the research team looked-out existing interactions in virtual lessons with children between 3 and 4 years old. In this way, the research team worked with technics for collecting data, remark virtual meetings and interviews to holder teachers.

Technic analysis was did it beginning with a conceptual order which allows coding available information. This document in an opportunity to understand the identity like an essential and whole element. Within must relevant results recognized that the existing interactions and socialization between first social groups were children live in, are essential for becoming to an identity build, which arises in the first live years, similarly make evident that the Motherly School is a place that power identity process.

# TABLA DE CONTENIDO

## Introducción

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>1.1 Descripción del problema</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2 Pregunta problematizadora</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3 Objetivo general</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3.1 Objetivos específicos</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Marco contextual</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2 Marco contextual Escuela Maternal</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.1 Misión de la Escuela Maternal</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.2 Visión de la Escuela Maternal</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2.3 Objetivos generales Escuela Maternal</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2.4 Objetivos específicos Escuela Maternal</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Marco teórico</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1.1 Identidad</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1.2 Socialización</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1.3 Interacciones</b> .....	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 Diseño metodológico</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 Enfoque metodológico</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2.1 Enfoque hermenéutico</b> .....	<b>48</b>
<b>4.3 Técnicas de recolección de información</b> .....	<b>50</b>
<b>4.3.1 Observación</b> .....	<b>51</b>
<b>4.3.1.1 Observación no participante</b> .....	<b>52</b>
<b>4.3.1.2 Observación participante</b> .....	<b>52</b>
<b>4.3.2 La entrevista</b> .....	<b>53</b>
<b>4.3.2.1 Entrevista semiestructurada a profundidad</b> .....	<b>54</b>

<b>4.4 Instrumento de recolección de la información</b> .....	55
<b>4.4.1 Ficha de registro de observación</b> .....	55
<b>4.5 Técnica de análisis de la información</b> .....	58
<b>4.6 Matriz de análisis</b> .....	60
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	62
<b>5.1 Análisis</b> .....	62
<b>5.1.1 Estar en la Escuela y volver a casa</b> .....	62
<b>5.1.2 Encontrarnos desde nuestras intimidades y cotidianidades</b> .....	74
<b>5.1.3 Ser con y desde los otros</b> .....	82
<b>Conclusiones</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Una lectura de la identidad como construcciones y deconstrucciones desde el ser y sentir con los otros</b> .....	90
<b>Referencias</b> .....	94

## Introducción

Tradicionalmente, la identidad se ha constituido, investigado y teorizado a partir de una perspectiva del sujeto individual abordada desde el género, enfocando la mirada en los procesos del ser niño o niña; sin embargo, en el presente trabajo de investigación, la identidad es abordada desde un punto de vista global que involucra a los otros y en donde es concebida como un constructo social, producto de unas relaciones/interacciones que los sujetos desarrollan en la educación inicial.

A partir de lo anterior, la identidad como proceso de construcción y deconstrucción, es estudiada en los diferentes capítulos de esta investigación de la siguiente manera: en los dos primeros capítulos de esta investigación, se presenta la descripción del problema, los objetivos y el marco contextual abordado desde una mirada a las políticas públicas colombianas, así como una descripción del contexto y de los sujetos de la Escuela Maternal (EM) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lugar donde se desarrolla este proyecto, en tanto que nuestro interés investigativo radica en develar cómo las socializaciones gestadas en este lugar posibilitan las construcciones de identidad de los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes<sup>1</sup>, cuyas edades oscilan entre los 3 y 4 años.

A lo largo del capítulo 3 se despliega la explicación del marco teórico utilizado, el cual fue construido retomando los aportes de autores como Berger y Luckmann, Bourdieu y Bronfenbrenner sobre tres categorías conceptuales fundamentales: Identidad, Interacciones y

---

<sup>1</sup> En la Escuela Maternal se hace una división de los niños y las niñas en grupos, comprendidos así: Bebés y Gateadores de 4 a 11 meses, Caminadores de 12 a 20 meses, Aventureros de 21 a 30 meses, Conversadores de 31 a 36 meses e Independientes de 37 a 48 meses.

Socialización; en este apartado, tales conceptos son abordados desde la socialización primaria y secundaria, para profundizar en la premisa de que el capital cultural incide en las formas de relación que tejen los sujetos, teniendo en cuenta siempre una perspectiva ecologista de las relaciones.

En el cuarto capítulo se desarrolla el marco metodológico, que muestra la estructura de la realización del trabajo, teniendo como base la investigación social con enfoque hermenéutico y un método de investigación etnográfico; además de ello se explica el uso de las técnicas de recolección de la información, las cuales son: observación no participante (realizada por dos de las maestras investigadoras), observación participante (realizada por una investigadora que a su vez ejerció el rol de maestra de la EM), entrevistas semiestructuradas (realizadas a las dos maestras titulares de los grupos Conversadores e Independientes) y la técnica de análisis de datos, fundamentada en los aportes de Corbin y Strauss (2002), en la que se plantea un ordenamiento conceptual, a partir de una codificación de la información.

La parte final del capitulario, contiene el análisis de la información, realizado a través de un proceso de triangulación de los datos obtenidos, que se construyó a través del cruce de los resultados de las fichas de registro de observación, las entrevistas y los postulados teóricos de los distintos autores mencionados anteriormente; esta interacción de conceptos pone en evidencia la relación existente entre las construcciones de identidad, las interacciones y la socialización, dada en los grupos Conversadores e Independientes de la EM de la UPN. Por último, se presentan las conclusiones que muestran la lectura que se logró generar al respecto de la identidad, en niños de 3 y 4 años.

## CAPÍTULO 1

### 1.2 Descripción del problema

Hablar de la identidad, implica distinguir los diferentes lugares desde los cuales se puede enunciar esta categoría conceptual. El concepto de identidad abordado en este proyecto de investigación, está relacionado con un asunto global que se encuentra permeado por los diferentes escenarios interactivos de la vida social en los que los sujetos transitan en el día a día. Por tal motivo, pensar la identidad desde la educación inicial, requiere el reconocimiento de ésta, como una etapa esencial en la configuración de lo que somos como personas.

En concordancia con lo anterior, es pertinente resaltar que la identidad es una construcción que se va tejiendo desde la vida misma; es decir, que constantemente va reconfigurándose en tanto existan las condiciones que permitan ciertos grados de afectación o no, producto de las interacciones sociales que los sujetos tienen con los otros, entendiendo estos otros, como sujetos, instituciones y escenarios de vida.

Ahora bien, al hacer un análisis documental de diversos trabajos investigativos que involucran el tema de la identidad en la primera infancia o en los primeros años de vida, se encuentra que muchos de ellos están abordados bajo una mirada limitada; es decir, de acuerdo con los análisis realizados por Abella, Páez & Seidel (2012) y Urrego & Urrea (2014), la identidad queda reducida a un tema de género, cuya pregunta es precisamente por la configuración de asuntos relacionados con éste, sin considerar el hecho de que, aunque la identidad del sujeto está bastante relacionada con esa construcción social (género), existen múltiples identidades que no están caracterizadas precisamente por el género de los niños y niñas.

En esta medida encontramos que, estudiar un asunto como la construcción de identidad, representa la complejidad de comprender otras formas diversas en las que dicho proceso se desarrolla, para ello se hace absolutamente necesario el reconocimiento de las implicaciones del acervo cultural heredado por los diferentes escenarios e instituciones por las que transita el niño desde edad temprana. De esta manera, analizar las formas de interacción que hacen parte de la socialización que se teje en las relaciones sociales entre familias, maestras y niños y niñas que hacen parte de la EM de la UPN y que permiten reconocer cómo se construye la identidad en la educación inicial, requiere de una mirada holística poseedora de un carácter investigativo que considere y tome en cuenta estas relaciones sociales como un entramado sistémico, en el que cada microsistema aporta al desenvolvimiento de dicho proceso .

Por ello, nuestro interés investigativo se centra en comprender la forma en que se dan las construcciones de identidad desde los procesos de socialización de los niños y niñas, a partir de las interacciones en los diferentes grupos sociales como la familia, la escuela y entre pares en los niveles de Conversadores e Independientes de la EM de la UPN. En este sentido, para el equipo investigador se hace necesario interpelar el concepto de identidad que se ha instaurado socialmente, el cual es visto como algo homogéneo, definitivo e impuesto desde el género; ello permitirá develar la manera en que las socializaciones tejidas con los otros, impactan en el proceso, el cual nosotras concebimos como una multiplicidad de construcciones individuales y colectivas sujetas a cambios o transformaciones, que se construye a través de acuerdos grupales y de normas colectivas, dadas en espacios como la EM.

La explicación anterior permite comprender el hecho de que las autoras consideramos sumamente importante que la identidad sea vista desde una perspectiva no determinista, propiciando un análisis de lo que podríamos llamar las múltiples identidades que puede experimentar el niño o la niña en sus primeros años de vida. En la educación inicial los infantes se encuentran en constante transformación e interacción con otros; por lo tanto, seguir abordando la identidad desde una sola perspectiva, es desconocerla como un constructo inacabado, ya que tiene continuos giros y transiciones en el transcurso de la vida, de allí que como equipo investigador reconocemos que cada una de las vivencias de los sujetos hace mella y constituye la forma de asumirse y estar en el mundo.

### **Justificación**

En las diferentes revisiones documentales realizadas, para nosotras fue claro que el concepto de identidad ha sido abordado desde el lugar del género, interpretando que el ser niño o niña ya trae consigo unos parámetros para su desarrollo; en este sentido, el equipo de investigación encuentra importante analizar los factores sociales que influyen en esta construcción identitaria, puesto que reconocemos que el género es sólo uno de los posibles matices para abordar el concepto, por esta razón consideramos que la construcción de identidades en la educación inicial, de manera integral, posibilita enunciar este proyecto de una forma distinta, que concibe al concepto como un elemento fundamental, y no solamente desde el lugar de una característica.

Tradicionalmente la escuela ha entendido la identidad como un asunto ya dado, por lo tanto, se han venido reafirmando los roles instaurados desde el lugar de ser niño y niña, ocasionando que el proceso de construcción identitaria esté mediado por estos roles. A partir de ello es nuestro interés preguntarnos por las construcciones de identidades que aún no han sido mencionadas y

caracterizadas, con el propósito de comprender las diversas formas que se han ido tejiendo en los escenarios escolares de educación inicial.

La identidad es una construcción que no está incidida por un solo sujeto o un solo escenario, sino que se ve mediada por el entramado de múltiples interacciones; por tanto, los procesos de socialización dados en los niños y niñas, son una oportunidad para develar las formas y los constructos sociales que se convierten en elementos de este concepto, por ello el escenario de la educación inicial empieza a ser uno de los espacios donde se construye la identidad desde y con los sujetos con los que se convive.

Existe un interés por superar estos juicios que erróneamente se han constituido sobre la construcción de identidad en orden de lograr una mirada más amplia desde un contexto como el de la educación inicial en la EM. Lo anterior, permite dar apertura al abordaje de este constructo de una manera conceptual, social y pedagógica, ampliando el debate para concebir a la escuela como en un ente potencializador de dicho proceso, que se fundamenta en las interacciones y socializaciones establecidas en él ya que indudablemente son factores que juegan un papel protagónico en el desarrollo de los niños y niñas.

Como maestras investigadoras reconocemos la necesidad de ampliar la comprensión de dicho fenómeno desde una visión holística que impacte de manera significativa en nuestro quehacer pedagógico.

### **1.3 Pregunta problematizadora**

¿De qué manera las interacciones que se dan en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional aportan en la construcción de identidades de los niños y niñas de 3 y 4 años, en el marco de la pandemia del SARS-CoV-2?

### **1.4 Objetivo general**

Comprender los elementos y factores de las interacciones dadas en la Escuela Maternal de la UPN y su incidencia en la construcción de identidades en niños y niñas de 3 y 4 años, en el marco de la pandemia del SARS-CoV-2.

#### **1.4.1 Objetivos específicos**

- Identificar las características de las interacciones que se dan entre los niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Determinar los procesos de socialización de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional y la manera en que aportan a la construcción de identidades de los niños y niñas de 3 y 4 años.
- Analizar la forma en que las interacciones y socializaciones dadas en la Escuela Maternal de la UPN, contribuyen a las construcciones identitarias de los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes, en el marco de la pandemia del SARS-CoV-2.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 Marco contextual

En la educación inicial, los niños y niñas atraviesan una serie de transformaciones, debido a que los aprendizajes e interiorizaciones obtenidos mediante el acervo cultural de sus primeros grupos sociales, empieza a entrar en controversia o consonancia con lo experimentado en el nuevo espacio que habitan: la escuela. Allí, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968) al ampliar su primer escenario de socialización, los niños y niñas atraviesan múltiples cambios como el hecho de reconocer e interactuar con pares, maestras y diferentes adultos que rompen con los elementos que ya estaban configurados en su primer escenario de socialización. Esta es la causa de que algunos de los grandes retos en esta etapa sea la adaptación al establecimiento de nuevos acuerdos de convivencia y la modificación de pautas individuales que permita construir en colectivo; es así que en este proceso suelen evidenciarse distintos roles o identidades en la formación de cada sujeto.

Por esta razón, el presente trabajo investigativo, surge del interés por comprender los procesos de construcción de identidad a partir de las relaciones sociales que los niños y las niñas pueden tener o no en un lugar como la EM de la UPN; por ello, se realiza una mirada de las políticas públicas que dan cuenta de manera institucional de la forma en la que se está abordando el asunto de la identidad de niños y niñas.

Teniendo en cuenta que las políticas públicas surgen como respuesta a las necesidades que se evidencian en diferentes campos como la salud, educación, cultura, medio ambiente, entre otros, las cuales se materializan en acciones del gobierno que se ponen en marcha y se legitiman de manera general en la sociedad, es menester mencionar aquellas que apuestan por el desarrollo

integral de los niños y niñas, así como al derecho a la educación y al libre y adecuado desarrollo de su personalidad. A continuación, se enunciarán y reseñarán algunos artículos y apartados que fundamentan y dan lugar a las categorías de interés de esta investigación desde el marco general de las siguientes políticas públicas:

La Ley Nacional 1098 del año 2006 en los artículos 12 y 25 hace énfasis al derecho a la identidad que cada niño, niña o adolescente posee desde la construcción que tuvo en los diferentes contextos (familia, ciudad, país). Así mismo, estos artículos buscan garantizar el reconocimiento y respeto por las diferencias sociales, biológicas y psicológicas de cada niño, niña o adolescente, expresándolo así:

Artículo 12. Perspectiva de género. Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación de este código, en todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad.

Artículo 25. Derecho a la identidad. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y filiación conformes a la ley. Para estos efectos deberán ser inscritos inmediatamente después de su nacimiento, en el registro del estado civil. Tienen derecho a preservar su lengua de origen, su cultura e idiosincrasia. (Código de Infancia y Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006, Colombia)

Según la Convención de los Derechos del Niño, se entiende por niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (ONU, 1989, p. 8). Así mismo, se define en los artículos 7 y 8 que los niños y las niñas tienen derecho a un nombre y a una nacionalidad, elementos que hacen parte de su identidad. Por otro lado, en los artículos 13 y 14, se expresa que los niños y las niñas tienen derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de religión, aspectos que hacen alusión a la constitución de la identidad.

Ahora bien, con respecto a la educación, el informe de la CEPAL en su artículo 28 define que ésta debe ofrecer las condiciones de igualdad de oportunidades, con la finalidad de “iniciar una nueva era: la de la educación pública, gratuita y de calidad para todos” (CEPAL, 2015, p. 6) Poner el acento en una educación para todos y todas, propende por generar espacios de inclusión no sólo a nivel cognitivo o físico, sino también en una educación que sea capaz de acoger y potenciar las identidades de los integrantes de la comunidad educativa.

Dentro de aquella referencia que la Comisión hace a la educación, en su artículo 29 advierte, que todas las partes a las que les compete la educación de los niños y las niñas, son responsables de “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (CEPAL, 2015, p. 20). Así mismo, hace alusión al deber de éstos en la inculcación del respeto por su propia identidad cultural, valores e idioma, así como de “los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya” (CEPAL, 2015, p. 20)

A su vez, la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, hace una apuesta por el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. Al interior de esta política “las niñas, niños y adolescentes son ciudadanos, sujetos de derechos, plurales y diversos” (Plan Nacional de Desarrollo, 2018, p. 19). Al tener la connotación de diversidad, el horizonte de sentido que orienta la política, está vinculado con el respeto y la promoción en la construcción de identidades, las cuales se encuentran relacionadas con la ubicación tanto social, como cultural y económica en que se desarrolla el sujeto, además de las relaciones intra e intergeneracionales con las que los niños y las niñas tienen incidencia.

Por tal sentido, para el gobierno colombiano,

“Cada niño, niña y adolescente es un sujeto único, singular y relacional que construye su identidad a partir de sus características individuales de género, etnia, edad y lugar donde ha transcurrido su vida, inmerso en un contexto social, histórico y cultural que lo condiciona” (Plan Nacional de Desarrollo, 2018, p. 27)

En esa misma línea, la Política de Atención Integral a la Primera Infancia (2015) ha destacado cuatro entornos: hogar, entorno salud, entorno educativo y espacio público; estos espacios son considerados como los lugares desde donde se deben garantizar las condiciones humanas, materiales y sociales necesarias para que los niños se desarrollen de manera armónica, y en ellos se han definido las realizaciones concretas que posibilitan el desarrollo integral. Dentro de dichas realizaciones se contempla el desarrollo de la identidad en el marco de la diversidad, constituyéndose como uno de los fundamentos para la categoría de identidad:

En nuestro país, la primera infancia es considerada como la etapa que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida. La primera infancia es crucial para el desarrollo de la niñez en diferentes aspectos como: el biológico, psicológico, cultural y social. Además, es muy importante porque estructura la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social de los niños y niñas. (Estrategia de cero a siempre, 2015).

Por último, desde el Encuentro Regional de Políticas Integrales 2011 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, se realizó la construcción del Libro Crecer Juntos para la Primera Infancia (2012) en el cual se presentaron los resultados de las conferencias y talleres llevados a cabo en el Encuentro, en esta ocasión tomaremos el apartado del capítulo tres: Infancia, educación e igualdad:

Nombrar a los niños y niñas de hoy requiere pensarlos en una genealogía de herencias y legados que nos permite identificar una deuda; deuda con los que llegan, pero sobre todo deuda con los que aún no han llegado. Alojar a la niñez requiere de un enorme movimiento social que la reciba –en especial, a los más pequeños– en un presente que dialogue con el porvenir. (Redondo, 2012, p. 129)

Redondo (2012) realiza una fuerte invitación a repensar la infancia en el nivel inicial. Afirma que se hace necesario propiciar políticas que estén entrelazadas con la salud, la vivienda, la cultura y la identidad, considerando a éstas como un conjunto y no como entes independientes, además enfatiza en los vínculos que se tejen entre familia, escuela y comunidad, pues en esencia son estas tres instituciones quienes atienden a los niños y niñas.

El autor plantea los desafíos de la educación inicial, y aunque éstos se encuentran argumentados en el contexto de un país como Argentina, vale la pena revisarlos en el marco de nuestra realidad actual, pues la pregunta por las identidades que se tejen y se dan en las escuelas infantiles, nos convoca como investigadoras sociales y maestras.

Teniendo en cuenta los aportes de las políticas revisadas, consideramos que éstas recogen de manera significativa la necesidad de contribuir y aportar a la construcción de identidades desde la escuela en la educación inicial, como un ejercicio que propicie espacios armónicos y de bienestar para los niños y las niñas respetando y reconociendo sus formas de ser y estar en el mundo.

En nuestro país, los niños y niñas hacen parte de una comunidad diversa y pluricultural que hoy hace que sus procesos identitarios cobren mayor fuerza y significado en las aulas, pues en general, la comunidad infantil trae consigo un acervo cultural que ha construido desde su lengua materna y sin lugar a dudas, encontrarse con otros les demanda un reconocimiento propio y colectivo. Es necesario afirmar que cada miembro de la sociedad, es un sujeto único e irrepetible; sin embargo, ser sujetos sociales, históricos y culturales nos hace ser parte de un grupo específico; por lo que “nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, al contrario, siempre se es sujeto entre sujetos” (Savater, 1997, p. 16)

## **2.2 Marco contextual Escuela Maternal**

La Escuela Maternal es un escenario de educación no formal, que surgió como proyecto de extensión de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, iniciado el 23 de agosto del año 2004. A la fecha, el proyecto cuenta con una trayectoria de 15 años desde su creación, se ubica en la Carrera 22 No. 73-43, en el barrio San Felipe de la localidad 12, Barrios Unidos, estrato 3. Su horario de funcionamiento, en correlación con las dinámicas de la universidad, es de 7:00 am a 5:00 pm, de lunes a viernes, tiempo en el cual los niños y niñas pueden permanecer en la institución.

Su propuesta pedagógica está dirigida a la comunidad infantil entre los 4 meses de edad y hasta menores de 4 años, hijos e hijas de estudiantes, docentes y funcionarios integrantes de la comunidad UPN. En menor proporción, también atiende niños y niñas hijos de personas sin vinculación directa con la Universidad que se encuentran interesadas en la propuesta.

La Escuela Maternal como un escenario social y cultural de educación no formal, es un proyecto de investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el que se garantiza un lugar de agenciamiento social, de reconocimiento de las potencialidades de los niños y las niñas desde las perspectivas del desarrollo humano y legitimación de los derechos. (U.P.N, 2019)

Este espacio cuenta con un equipo interdisciplinario que se encarga de llevar a cabo procesos pedagógicos, de salud y cuidado que garanticen una experiencia educativa de calidad en educación inicial. El equipo de trabajo está conformado por: una directora, siete maestras, cinco de ellas Licenciadas en Educación Infantil, y dos Licenciadas en Psicopedagogía, cuatro auxiliares, un nutricionista, una enfermera, una secretaria, personal de vigilancia y servicios generales. También se cuenta con el apoyo de los servicios de psicología, salud y odontología del programa de Bienestar Universitario de la Universidad Pedagógica Nacional. En esa misma línea la EM, es un

escenario de prácticas educativas de la Universidad, es decir que, en ella los y las estudiantes pueden realizar su práctica pedagógica. Actualmente se cuenta con prácticas de las licenciaturas de Educación Infantil, Artes Visuales y Música.

La Escuela Maternal posibilita la interacción permanente entre la comunidad, los saberes y las acciones educativas; propiciando la comprensión, resignificación, negociación, construcción de conocimientos y pautas que constituyen la complejidad del mundo social; en tanto, valora la infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano y asume la primicia del interés superior de los niños y las niñas. (U.P.N, 2019)

Los niños y las niñas se organizan en grupos diferenciados por edades bajo los siguientes criterios:

Bebés y Gateadores de 4 a 11 meses, Caminadores de 12 a 20 meses, Aventureros de 21 a 30 meses, Conversadores de 31 a 36 meses e Independientes de 37 a 48 meses. (Proyecto Pedagógico Institucional Escuela Maternal, 2019)

Como equipo investigador, encontramos que la propuesta pedagógica de la EM se va construyendo a partir del colectivo que allí participa, pues se permite que los niños y niñas se movilicen a partir de sus decisiones, siendo ellos quienes empiezan a tejer las formas de interacción con los otros, y a su vez estas interacciones van determinando las formas de comunicación, socialización, participación y aprendizaje; por todo esto, consideramos que la EM es un escenario propicio de observación y comprensión del fenómeno investigado, por lo que a continuación, revisaremos su misión y visión con el fin de analizar la estructura de su propuesta y los fundamentos que le dan sentido.

### **2.2.1 Misión de la Escuela Maternal**

La Escuela Maternal propende a ser un escenario para la investigación y extensión académica de la Universidad Pedagógica Nacional a través de la continua reflexión sobre el quehacer

pedagógico, el debate, la sistematización y la documentación, formando niños y niñas menores de cuatro años como sujetos críticos, creativos, con gran autonomía e independencia y capaces de expresarse libremente, en el marco de un enfoque de desarrollo integral que garantice el ejercicio de sus derechos y la atención desde el cuidado cualificado. (P.P.I. Escuela Maternal, 2019)

### **2.2.2 Visión de la Escuela Maternal**

A 2022 la Escuela Maternal se proyecta como una Propuesta de Innovación Educativa a nivel local y nacional, que articula acción, formación e investigación pedagógica a favor de la Primera Infancia, a través de prácticas de cuidado cualificado, en ambientes adecuados y seguros, desde los conocimientos, saberes y prácticas pedagógicas de quienes interactúan directamente con los niños y las niñas. En este sentido, pretende legitimar la construcción de una cultura de infancia que favorezca el desarrollo integral de los niños y las niñas, resignifique los contextos democráticos y les reconozca como sujetos plenos de derechos. (P.P.I. Escuela Maternal, 2019)

La Escuela Maternal asume 6 principios fundamentales que orientan el accionar de la comunidad educativa, los cuales son: Cuidado, Mediación, Innovación, Corresponsabilidad, Impostergabilidad y Enfoque diferencial. Éstos se encaminan a garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas partícipes de su comunidad; en esa misma línea, a continuación, se referencian sus objetivos generales y específicos, los cuales son extraídos de la revisión de la Propuesta Pedagógica de la Escuela Maternal.

### **2.2.3 Objetivos generales Escuela Maternal**

La Escuela Maternal propende por:

- Ser un escenario que potencie la construcción de saberes propios del quehacer docente a partir de los procesos investigativos, prácticas educativas y experiencias a la vanguardia, que amplíen los constructos alrededor de la primera infancia.
- Lograr un impacto social a través del acompañamiento a las familias, los aportes pedagógicos e investigativos a la Universidad, la reducción en el índice de deserción escolar por parte de estudiantes-padres, el apoyo a diferentes programas y acciones que se den en torno a la primera infancia y la transformación social.
- Promover y jalonar procesos de construcción de sentidos y significados de los niños y las niñas desde sus diferentes potencialidades, brindándoles un contexto basado en relaciones de cuidado y buen trato que garanticen su desarrollo social, cultural y humano.

#### **2.2.4 Objetivos específicos Escuela Maternal**

- Cualificar constantemente al equipo docente, lo que permitirá dar continuidad a la construcción, visibilización y divulgación de saberes pedagógicos en torno a la educación inicial, a nivel local, nacional e internacional.
- Propiciar espacios de participación en los que el equipo docente pueda hacer parte de procesos de investigación, brindados por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Establecer relaciones cuidadosas que fortalezcan el buen trato con base en el cuidado recíproco y consciente por parte de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.
- Contribuir y apoyar la labor de cada uno de los padres y madres de familia, a través de talleres, charlas o conferencias que brinden diversas herramientas que les permitan reflexionar y actuar apropiadamente en relación con la educación de sus hijos e hijas.
- Involucrar en la formación de cada uno de los niños y niñas a los adultos cercanos (abuelos, tíos, entre otros) que hacen parte de la crianza del niño, llevándolos a reflexionar acerca de

las prácticas de crianza y cuidado que hacen parte de la relación que se ha tejido al interior de la familia.

- Apoyar en la disminución del índice de deserción escolar al que se ven sometidos los y las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, al asumir simultáneamente su rol de padres y madres.
- Fomentar en los niños y en las niñas diversas acciones que conlleven a la expresión, participación, interacción, exploración, y construcción de significados, para potenciar los lenguajes, poner en acción sus habilidades e impulsar su creatividad.
- Ofrecer las condiciones básicas para el cuidado (salud, nutrición, amor, etc.), por parte de cada uno de los actores de la comunidad educativa de la Escuela Maternal a los niños.

Desde la misión y la visión de la institución, encontramos que la EM apuesta por una formación integral de los niños y niñas, teniendo como objetivo promover los procesos de construcción de sentidos y significados desde sus individualidades, reconociendo como aliado principal a las familias, pues éstas se convierten en la base del inicio de los constructos sociales que los infantes traen consigo desde ese primer nicho social, el cual, caracteriza las formas en que ellos interactúan. De allí que la EM reconoce, por un lado, a los niños y niñas como sujetos sociales y pensantes y por otro, al escenario educativo como un espacio que potencia los procesos de socialización y de construcciones identitarias de los sujetos.

En esa misma línea, el documento de bases curriculares del MEN de 2017, refiere que la educación inicial y preescolar está llamada a promover tres propósitos esenciales en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, conformando así el horizonte curricular y pedagógico de la organización, en el que la identidad se encuentra contemplada como parte de estos fines: “Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.” (2017, p.43)

## **CAPÍTULO 3**

### **3.1 Marco teórico**

El contenido de este apartado está enfocado en profundizar al respecto de la explicación de tres categorías elementales que proporcionan la base conceptual para el desarrollo de esta investigación, a partir de las cuales se han podido trazar articulaciones que ayudan a identificar las múltiples formas en las que los niños y niñas llevan a cabo los procesos de construcción identitaria, de acuerdo con el fortalecimiento de sus habilidades sociales trabajado en la Escuela Maternal (EM).

#### **3.1.1 Identidad**

El asunto de la identidad de los niños y niñas, analizado a partir de lo expuesto en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, permite observar un abordaje limitado al establecimiento y respeto del ámbito jurídico del concepto, desde el nacimiento; sin embargo, hoy queremos preguntarnos por la identidad como una transformación social que cambia constantemente durante la niñez, por lo que vemos necesario reconocer las particularidades de los niños y las niñas desde su participación activa en un determinado grupo social y cultural, tal como lo menciona Woodhead citando a Uppichad, “la identidad es tanto un estado del <<ser>> como un proceso del <<devenir>>” (2008, p.4)

La identidad se entiende como un proceso, en el que los individuos se construyen y se reconocen como parte de diferentes grupos sociales, en tanto existen múltiples escenarios que posibilitan dicho proceso de desarrollo.

Para Berger y Luckmann (1968), la identidad es un proceso que se encuentra mediado por las acciones de los otros sujetos, pues son ellos quienes posibilitan su apropiación en cada niño o niña,

siendo así que, la intervención de los otros es importante para que las construcciones identitarias se den:

El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo. De adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. (p. 165)

En este sentido, la identidad asumida por los niños y las niñas corresponde a las maneras de actuar de las personas que tienen a su alrededor; con base en estos comportamientos, el niño o niña adquiere una identidad única a través de la cual asume como propias las formas de pensar, actuar y sentir de los círculos sociales más próximos, este proceso no es mecánico y unilateral, sino que permanece intermediado por lo objetivamente atribuido del contexto y la subjetividad asumida de su propio ser. De tal manera que, para Berger y Luckmann (1968):

La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas. (p. 214)

Estas identidades posibilitan ser parte de colectivos que, a su vez, pueden llegar a reafirmar esas construcciones o a transformarlas según el tipo de interacciones y socializaciones que se den en ellos.

Brooker (2008) afirma que el concepto de identidad ha cambiado en dos sentidos: en primer lugar, existe un reconocimiento de que en sus primeros años de vida, los niños y las niñas adquieren una identidad única que permanece a lo largo de la vida; en segundo, hace referencia a las investigaciones transculturales cuyos aportes han develado que las identidades se adquieren o construyen de maneras diferentes en las distintas sociedades, por lo que no existen modelos

universales. Con lo anterior, es posible observar que al hablar de identidad, es necesario hablar de identidades, en tanto éstas se construyen de acuerdo a las múltiples formas en las que se desarrollan los niños y las niñas, teniendo en cuenta los diversos factores contextuales, sociales y culturales de su entorno.

En esa misma línea, Brooker (2008), citando a Göncü (1999), nos plantea que:

“La mejor manera de describir la identidad es el resultado de procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción, llevados a cabo por el niño mediante las interacciones con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas. Estos procesos dinámicos comprenden la imitación y la identificación en las actividades compartidas, como por ejemplo, la interpretación de roles imaginarios” (p. 6).

Es por ello, que cada una de las mediaciones dadas en las interacciones gestadas en los diferentes escenarios sociales y culturales en los que los niños y las niñas están inmersos, constituyen la posibilidad de construir sus identidades desde la relación con ellos mismos y con los demás, en tanto son actores sociales que deciden, tienen conciencia y dotan de sentido al mundo que les rodea desde la socialización que tejen en diferentes situaciones.

Es entonces, necesario, hablar de la identidad en la educación inicial, por lo que tomamos como referencia el libro: “La identidad de la Educación inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas” (2016), el cual indica que “la etapa infantil es donde los niños construyen su identidad cultural, se integran en un determinado grupo social, y van desarrollándose como futuros ciudadanos en el seno de una comunidad que les pertenece y a la que pertenecen” (Zabalza, 2013, p. 71). Por ello es imprescindible reconocer el papel que cumple la Escuela, debido a que es en ella en donde se llevan a cabo las interacciones y socializaciones que los niños y las niñas experimentan con sus pares y que contribuyen a la creación de una realidad social propia, en la que el sujeto se dará a

conocer a partir de las experiencias que ha tenido en los grupos sociales inmediatos a los que ha pertenecido. En ese sentido, Correa (2015) establece una relación entre escuela e identidad:

Plantear la educación desde la diversidad convoca a la pertinencia en el sentido de que esta da respuesta a la promoción de sus propias raíces y el juicio crítico y autónomo, a la propia identidad de las personas; se reconoce en la cultura a la que pertenece y establece con claridad, los límites y las relaciones con otras. (2015, p. 201)

Es aquí, donde se reconoce la importancia de asumir la escuela como un escenario de múltiples identidades que representan una riqueza para la formación de cada uno de los niños y la niñas que se vinculan al sistema escolar, pues de este modo se potencializa dicha diversidad como un tejido social que se edifica desde las identidades en formación que ellos forjan a través de su círculo social primario, en este caso la familia y posteriormente en la escuela, lugar donde se potencializan las estructuras identitarias en la sociedad.

La identidad también es entendida como el resultado de distintos procesos que surgen en la vida de los niños y las niñas; Woodhead lo explica como “el resultado de procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción.” (2008, p.6), los cuales se dan de manera individual y colectiva, pues la identidad es la forma que tienen los sujetos, para establecer una postura frente a ellos mismos y frente al mundo que circundan, y se constituye como el fundamento para comprender la individualidad de cada uno, así como la colectividad que les convoca por pertenecer a un entramado social, siendo esta identidad, algo movable que se encuentra en constante cambio.

A partir de la explicación anterior y de acuerdo con la perspectiva de la sociología del conocimiento mediante la que autores como Berger y Luckmann han analizado la forma en la que tiene lugar la construcción social del mundo en los sujetos, es necesario reconocer cómo se percibe desde allí, el mundo social y sus implicaciones en la constitución de la identidad. En primer lugar,

es menester señalar que estos autores reconocen que la realidad es una construcción social; su concepción se entiende como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos <<hacerlos desaparecer>>)” (Berger y Luckmann, 1968, p. 11). De tal manera que la realidad se erige como una de las piedras angulares que abre la posibilidad de estudiar y comprender las distintas formas de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, teniendo a la realidad como elemento esencial del mundo social, Berger y Luckmann señalan que para su apropiación deben existir los siguientes momentos dialécticos:

<b>MOMENTOS DIALÉCTICOS DE LA REALIDAD SOCIAL</b>	
<b>1. Externalización</b>	La sociedad es un producto humano.
<b>2. Objetivación</b>	La sociedad es una realidad objetiva.
<b>3. Internalización</b>	El hombre es un producto social.

Cuadro 1. Fuente: Elaboración propia con base en Berger y Luckmann (1968, p. 82)

Estos momentos dialécticos le permitirán al ser humano, en este caso a los niños y niñas, ser parte de esta realidad social, donde finalmente y a través de la internalización, el hombre se refleje como ese constructo social que ha sido intervenido por varias instituciones sociohistóricas como la familia, la escuela, entre otros. El conocimiento de la vida cotidiana será ese elemento que permitirá comprender la realidad; esta comprensión se da de forma espontánea y es posible gracias a la interacción de los sujetos con otros, y con el medio que les rodea.

Dentro del conocimiento de la realidad de la vida cotidiana, y siguiendo a Berger y Luckmann (1968), se reconoce que la conciencia tiene la posibilidad de moverse en diferentes esferas de la realidad; sin embargo, a pesar de reconocer que existen múltiples realidades, se identifica un tipo

de realidad que podríamos denominar universal y que recibe el nombre de *realidad cotidiana*. Ésta, es un tipo de realidad ordenada que se encuentra compuesta por un cúmulo de objetivaciones que les permite a los sujetos, encontrar el significado de lo que sucede en ella; una de estas objetivaciones es el lenguaje, el cual es compartido por el mundo social, pues no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar continuamente con otros.

Cuando se llevan a cabo estos momentos de interacción, se produce lo que Berger y Luckmann denominan “cara a cara”: este fenómeno se puede entender como un punto en el que la subjetividad del otro se convierte en próxima, pues ese otro es interpretado y asumido como completamente real: “en la vida cotidiana los otros son aprehendidos y <<tratados en encuentros cara a cara>>” (1968, p. 47). Estos momentos “cara a cara” en esencia son mediados por el lenguaje, que como se mencionó con anterioridad, es una de las principales objetivaciones que han sido constituidas socialmente y, por lo tanto, permite un tipo de acercamiento próximo con el otro, dejando entrever sus formas de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, cuando se llevan a cabo estos acercamientos con los otros, se hace necesaria una aproximación al mundo social en la que se conozcan los mínimos sociales que permiten la organización de la sociedad como una realidad objetiva y que a través de la institucionalización posibilita la consecución de elementos de plasticidad en el hombre, en relación con su medio: “las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo [...] se llega a ser hombre por la relación que se tiene con el ambiente” (Berger y Luckmann, 1968, p. 65).

Las relaciones del hombre con su ambiente determinarán en gran medida la constitución de su propia identidad, pues: “la formación del yo, debe entenderse en relación con el permanente

desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos, median entre el ambiente natural y el humano” (Berger y Luckmann, 1968, p. 68).

A partir de esta idea, se podría afirmar que los seres humanos y su constitución identitaria son producto, en buena parte, de la influencia del ambiente, no solo natural, sino social que se encuentra inmerso en una realidad objetiva previamente institucionalizada, ya que “el organismo y más aún, el ‘yo’, no pueden extenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron” (Berger y Luckmann, 1968, p. 69)

Ahora nos remitiremos al último momento dialéctico de la realidad social que se mencionó: la internalización, ya que es ella la que les permite a los sujetos vivir en el mundo de los otros, pues constituye la base para la comprensión de las formas de ser y estar en el mundo de ese semejante; además, permite la aprehensión del mundo como una realidad llena de significados sociales y esto se da cuando los seres humanos son capaces de asumir el mundo en el que viven los otros.

Berger y Luckmann (1968) señalan que en este momento dialéctico el ‘yo’ se convierte en una realidad reflejada, pues se llevan a cabo dos procesos: por un lado, la autoidentificación y, por otro lado, la identificación que hacen los otros de sus semejantes; por lo tanto, la identidad se podría definir como: “la ubicación en un mundo determinado, y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico” (Berger y Luckmann, 1968, p. 165-166). De allí que la identidad se entienda desde y dentro de un ambiente social determinado, el cual es constituyente del desarrollo tanto biológico, como psicológico de los seres humanos.

### 3.1.2 Socialización

La comprensión del ser humano implica reconocer en él las dimensiones que lo constituyen como sujeto y, más aún, cuando el objeto de esta investigación es el conocer cómo se construye la identidad en niños y niñas de tres y cuatro años. Al hablar de dimensiones, nos referimos tanto a lo biológico como a lo psicológico y social, elementos que son tomados en cuenta para llevar a cabo comprensiones acerca de lo humano y, en especial, de sus formas de actuar socialmente.

Por lo tanto, el concepto de identidad que se trabajó con anterioridad busca ser comprendido por supuestos teóricos propios de una mirada ecológica de las relaciones sociales, que pugna por no desconocer los cimientos psicológicos, sociales y culturales de base, que coadyuvan a que las situaciones, instituciones, lugares, personas, etc., construyan una red de asociaciones que les permiten a los niños y niñas de 3 y 4 años de edad, relacionarse en el mundo social en el que se encuentran inmersos.

Ahora bien, la segunda categoría conceptual de esta investigación es la socialización; es indispensable tener en cuenta que ésta tiene una estrecha relación con el concepto de interacción, pues a través de la interacción podemos observar *in situ* y de forma fáctica, las diferentes formas de socialización de una, dos o más personas, o de un grupo social determinado. En ese orden de ideas, la categoría de socialización está guiada por una perspectiva no determinista, es decir, desde una ecología de las relaciones sociales y una mirada sociológica cultural, en las cuales se reconoce que el sujeto hace parte de sistemas de relaciones sociales que lo constituyen como un ser eminentemente social, ya que para socializarnos, resultan imprescindibles las interacciones que tenemos en diferentes escenarios de la vida, como el diálogo que entablamos con nuestros pares, el juego, la música, etc.

Desde una perspectiva sociológica, la socialización puede ser comprendida a partir de las relaciones de fuerza que se dan al interior de lo que Bourdieu (2007) denomina *campo*, y que se encuentran en pugna de forma específica, por un capital cultural. De acuerdo con el autor, el campo se presenta de forma simbólica y da lugar a la relación entre los sujetos que comparten ciertas leyes al interior de él. De allí que la relación del hombre con el ambiente, en palabras de Berger y Luckmann, esté caracterizada “por su apertura al mundo” (1968, p. 65). En ese sentido, el niño o niña, que llega “nuevo” al mundo, lleva a cabo ejercicios de socialización desde el primer momento en que hace parte de un campo específico, en el cual, se da lugar a:

una red privilegiada de relaciones prácticas que comprende no solamente el conjunto de las relaciones genealógicas mantenidas en marcha, llamadas aquí parentesco práctico, sino también al conjunto de las relaciones no genealógicas que pueden ser movilizadas para las necesidades ordinarias de la existencia, llamadas aquí relaciones prácticas. (Bourdieu, P. 2007, p. 267)

Dicha red de relaciones prácticas permite el desarrollo de elementos propios de la socialización; así, estas relaciones abren paso a la habituación de los sujetos en un medio social determinado mediante el ejercicio mismo de apertura al mundo, en el que el infante interactúa con el entorno circundante a través de roles, leyes sociales, hábitos e intercambios de ideas; lo anterior, tiene la finalidad de promover la adquisición de un cierto tipo de capital cultural que lo dote de los elementos más oportunos para la relación con los otros y con ese mundo que le rodea. Al respecto, Bourdieu (1987) presenta este capital cultural de la siguiente manera:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (p. 12)

Este capital cultural da lugar a una serie de disposiciones socioculturales que van constituyendo esas estructuras sociales que potencian la apertura al mundo. Por ello, dependiendo del grado de desarrollo en que se encuentra un sujeto, su apertura al mundo será más cercana a la realidad objetiva que ha sido socialmente construida.

Por otro lado, siguiendo a Bronfenbrenner, el desarrollo es “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1987, p. 24). En ese sentido, el desarrollo visto no sólo desde una perspectiva biológica, sino también desde lo sociocultural, es en primer lugar, un proceso interminable y, en segundo lugar, se potencia, entre otros aspectos, con la relación que los sujetos tienen con su propio ambiente y con otros ambientes, o como lo explica Bourdieu (2007) desde los campos con los que, con el paso del tiempo y el grado de desarrollo, los sujetos van interactuando.

Si se tiene en cuenta la influencia del entorno en relación con la apertura al mundo y el desarrollo de los sujetos, encontramos que cada entorno potencia el aprendizaje social al estar mediado por las interacciones presentes en cada uno de ellos, así lo expresa Bronfenbrenner:

se considera que la capacidad de un entorno (como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo, depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro. (1987, p. 25)

Por lo tanto, es importante mencionar que el acceso a dichos entornos está condicionado por la adopción de ciertos roles por parte de los sujetos; de acuerdo con Berger y Luckmann al desempeñar estos roles “los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos <<roles>>, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (1968, p. 96). Al respecto,

Bronfenbrenner (1987) argumenta que los cambios de rol que se dan durante toda la vida son esenciales para tener diferentes posiciones en la sociedad, así mismo, resultan necesarios para el conocimiento de la misma.

Con el fin de obtener una visión real del mundo, producto de la interacción de los sujetos con los entornos que lo circundan, Berger y Luckmann (1968) señalan que existen dos tipos de socialización: a) la socialización primaria y b) la socialización secundaria.

En la socialización primaria, los individuos nacen con una alta predisposición a la socialidad para ser parte de un grupo social; para ello, deben llevar a cabo un proceso de internalización, el cual constituye la base para la comprensión de los semejantes y permite la aprehensión del mundo en cuanto a su realidad significativa y social. Lo anterior, es posible cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros y que, por lo tanto, es producto de las construcciones socioculturales de esos otros, pues, “todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (Berger y Luckmann, 1968, p. 164)

Cabe destacar que, a través de la socialización primaria, el sujeto asumen el mundo que ya está constituido y emplea elementos que le ayudan a ser parte de él; gracias a ella es posible llevar a cabo los procesos dialécticos de autoidentificación mediante el reconocimiento que los otros hacen de él y que dan paso a la identidad, es decir a la constitución del ‘yo’.

Ahora bien, con respecto a la socialización secundaria, ésta se caracteriza por ser una forma de internalización de submundos institucionales: “Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental, siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un ‘yo’ formado con anterioridad y con un mundo

ya internalizado” (Berger y Luckmann, 1968, p. 175). En otras palabras, la socialización secundaria implica que haya una socialización primaria en la que el sujeto, a través de procesos de interacción como la comunicación, las leyes y el capital cultural propios de su primer entorno o sistema (microsistema, en el caso de la teoría de Bronfenbrenner) permitan la oportuna inserción en el mundo social, que, como ya hemos señalado, ya se encuentra construido gracias a la acción de aquellos que hacen parte de él y que es la base para la constitución del ‘yo’ o de la autoidentificación producto de esos procesos de internalización en un mundo socialmente objetivado.

Siguiendo a Bourdieu (1987), podemos ver cómo el capital cultural es un eje de transformación del ser, que se convierte, según los términos del propio autor, en “propiedad hecha” es decir, el capital cultural que poseen las personas esta dado desde su cuerpo y sus hábitos, no obstante, éste no es transmitido de manera instantánea, sino que se da paulatinamente y por adquisición, y queda como una huella desde sus capacidades primitivas y biológicas.

Por ello, el capital cultural surge desde la objetivación en la que confluyen instituciones como la familia que, a partir de la incorporación y la transmisión de dicho capital, otorgado, como lo menciona Bourdieu, de forma implícita, se convierte en una acumulación inicial de dicho elemento. Esto permite explicar que, la transmisión del capital cultural es un fenómeno que se da de manera hereditaria y su importancia es relativa desde el sistema de estrategias de la reproducción, en tanto las formas de transmisión suelen estar censuradas y controladas.

En esa misma línea, Berger y Luckmann (1968) hacen referencia a dos conceptos fundamentales para esta investigación: la realidad y el conocimiento. Es importante observar que éstos se asumen de acuerdo con contextos sociales específicos y en ellos se dan características

particulares de los comportamientos de los sujetos y, por lo tanto, se establecen como procesos socialmente aceptados por determinadas comunidades. Estos autores ponen en tensión la necesidad de realizar análisis a partir de una sociología del conocimiento en donde se dan diferencias observables entre sociedades. “Una <<sociología del conocimiento>> deberá tratar no solo las variaciones empíricas del <<conocimiento>> en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de <<conocimiento>> llega a quedar establecido socialmente como <<realidad>>”. (Berger y Luckmann, 1968, p. 13)

De este modo, se hace énfasis en las formas en las que se teje la vida cotidiana en el marco de un mundo intersubjetivo en el que se comparte con otros; allí hacen referencia a la distinción que existe entre la vida cotidiana y otras realidades de las que los sujetos tienen conciencia, por lo cual los autores manifiestan que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicar con otros. De acuerdo con este postulado, y en el caso específico de este proyecto, el equipo investigador pretende comprender cómo se dan las construcciones identitarias desde las interacciones dadas entre los niños, niñas, maestras y familias.

En ese sentido, Berger y Luckmann dan cuenta de las formas que se van adoptando, social y culturalmente en la interacción, “sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de <<aquí y ahora>> de su estar en él” (1968, p. 38)

A partir de dicha explicación es necesario preguntarnos por lo que tienen en común los niños y las niñas de la EM y también cómo se construyen las diferencias en ellos, en tanto, todos habitan el mismo mundo natural, social y cultural, y sólo mediante el análisis de las formas de socialización

dadas en la EM será posible develar los diferentes constructos sociales, que como ya se mencionó hacen parte de realidades particulares y contextuales de determinada comunidad, que responde a la realidad compartida por todos y todas; como lo mencionan Berger y Luckmann,

hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a la realidad de muchos hombres. (1968, p. 39)

Por lo tanto, la socialización es un escenario propicio para descubrir las formas en las que los niños y las niñas de la EM han configurado sus formas de ser y estar en el mundo, estableciendo así sus identidades desde los lugares comunes y no comunes establecidos en la interacción.

### **3.1.3 Interacciones**

En lo que respecta a las interacciones que tejen los niños y las niñas, es necesario dar cuenta de lo que se entiende por este concepto, y a su vez poner sobre la mesa las lógicas y estructuras en las que se enuncia el presente trabajo, por ello tomamos como referente a Bourdieu en su texto *Espacio social y simbólico*, (1994) debido a que se pretende realizar una comprensión de las formas en las que interactúan los niños y las niñas de la EM de la UPN y su alcance en los procesos de identidad gestados en la socialización.

Bourdieu (1994), refiere que el espacio social constituye la forma en que los agentes o grupos asumen y se distribuyen las diferentes posiciones, por ello, el capital económico y el capital cultural de los sujetos son dimensiones que evidencian lo común y lo distante entre ellos, lo que lleva a la diferenciación.

Estas dos dimensiones, (capital económico y capital cultural) permiten a los *agentes*, como los llama Bourdieu, ser próximos y a la vez distantes, de acuerdo con sus posiciones, por lo que se tejen prácticas distintas y distintivas; sin embargo, cada práctica o hábito no son las mismas para unos y otros. “El mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.” (Bourdieu, 1994, p. 20); esto quiere decir, que cada agente asume y se ubica en las diferentes dimensiones, ocupando posiciones y comprensiones distintas en el mismo espacio social; dichas posiciones implican ciertas formas de relación entre los agentes que hacen parte de un grupo social determinado, en este caso la EM y los integrantes de esta comunidad:

Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posible desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. (Bourdieu, 1994, p. 22)

Es necesario pensar que las interacciones de cada espacio social, comparten unas prácticas que posiblemente resulten iguales para todos los agentes, aun cuando existan diferentes posiciones; por ello es de suma importancia reconocer las posiciones y las acciones que determinan la individualidad, lo cual distingue y a su vez, agrupa a los agentes en semejanzas y diferencias, en lo próximo y lo lejano de cada uno de ellos. Por ello:

la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscritas en un sector restringido del espacio estarán a la vez más próximas (por sus propiedades y sus disposiciones, sus gustos y aficiones.) y más inclinadas al acercamiento; también resultará más fácil acercarlas, movilizarlas. (Bourdieu, 1994, p. 23)

Pensar en la estructura de relaciones que propone Bourdieu, permitirá que esta investigación de cuenta de las lógicas relacionales dadas en los niños y niñas desde el lugar de la diferenciación y

existencia de la realidad poco observada en el marco de la homogeneidad de las aulas, teniendo en cuenta, además, que existen particularidades que ponen en diferentes posiciones a los agentes y por tanto a sus relaciones.

Aunque el mundo social, con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo colectivamente, en la cooperación y en el conflicto, sigue siendo cierto que estas construcciones no tienen lugar en el vacío social, como parecen creer algunos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo. (Bourdieu, 1994, p. 25)

De acuerdo con Bourdieu, las implicaciones de llevar al plano de lo social elementos propios de lo que él denomina *diferenciación*, requiere de la comprensión del espacio social (en este caso la Escuela Maternal) como una estructura de posiciones diferenciadas y definidas, las cuales son fruto de las formas de interacción de los agentes en un espacio social determinado y en su estrecha relación con las formas de distribución de un capital particular.

Ahora bien, teniendo en cuenta las implicaciones de la diferenciación en la concreción de los espacios sociales, encontramos que el capital cultural y económico que los agentes de dicho espacio social han adquirido en el trasegar de sus vidas, requiere de un elemento potenciador, el cual Bourdieu denomina como *habitus*. “El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición, en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (1994, p. 19). De allí que se piense el *habitus* como ese principio generador de prácticas distintas y distintivas que permite reconocer las particularidades de un agente en un espacio social.

Jiménez (2017) afirma que la vida social es una creación del mismo proceso social, con características universales que la determinan. El autor, citando a Bourdieu, define que la capacidad para incorporar o actuar a partir del habitus, se presupone para todos los sujetos, por lo que aquello que puede ser universal, es lo que permite que la vida social sea construida y sea el resultado de un determinado proceso social, particularmente de los agentes que lo constituyen, a pesar de que presuma un carácter universal. Esto quiere decir que son las interacciones, las que determinan los procesos:

Si se observa con cuidado se podrá detectar que la mayoría de las afirmaciones que se critican como falsamente universales dicen relación con estructuras (las familias no siempre se han comportado o se estructuran de ese modo, ni los estados, ni los mercados, ni los grupos sociales). y de estas estructuras es válido decir que son estructuras particulares que bien pueden ser resultado de procesos universales. (Jiménez, 2017, p. 163)

A partir de esta premisa, podemos contemplar cómo las interacciones se van construyendo al interior de relaciones universales que potencian el reconocimiento del otro con particularidades intrínsecas, fruto de sus procesos de diferenciación y de sus prácticas distintivas.

Al analizar la teoría de la socialidad, el investigador Juan Ignacio Jiménez, define el concepto de interacción como: “una unidad social elemental. Es la única unidad social que cuando se descompone, disuelve de forma necesaria el carácter social de la situación.” (2017, p. 163), así mismo, el autor afirma que las interacciones son el punto de partida de los análisis sociales, en tanto estas permiten entender la producción de la socialidad, sin tener ningún elemento ya dado;

En el caso de la interacción, si postulamos que en ella los actores son los agentes que operan (no es la interacción la que 'actúa' sino los actores); y nos permite evitar la idea del individualismo ontológico de que solo el individuo existe. Postura que olvida que las

interacciones y entidades sociales más amplias son reales en el sentido que tienen propiedades que se aplican a ellas, que no aplican a los individuos. (Jiménez, 2017, p. 166)

De alguna manera lo que presupone el análisis de las interacciones es examinar la construcción social a partir de la relación entre lo individual y colectivo. “A través de la interacción se puede dar razón de algo que es crucial para entender la vida social: que no hay elementos ‘dados’ en ella, sino que el proceso es producido a través de él mismo” (Jiménez, 2017, p. 167); por lo tanto, se debe reconocer la pluralidad de los actores, desde la estructura social en la que las interacciones y las relaciones tejidas, posibilitan observar la relación de la acción y la estructura.

De igual modo, Jiménez manifiesta que el campo de interacción de esos agentes incluye a otros, pero también a una diversidad de elementos, “que no por ser ‘objetos’ dejan de ser elementos que actúan (2017, p. 160), mostrando con ello, que las interacciones que surgen en los espacios sociales donde los niños y niñas se desenvuelven, están mediadas por múltiples componentes, siendo así, que el capital humano no es lo único que interviene, pues existen otros conjuntos de elementos, en este caso, gestos, entornos o multimedios, que participan en estas interacciones y las determinan para producir escenarios de participación con las diferentes realidades encontradas.

Por otra parte, para el autor, la socialización es inherente al mundo natural de los sujetos-actores de cada entorno, generando siempre la construcción de interacciones sociales mediante las cuales se “integra el carácter histórico y subjetivo del mundo” que se comparte (2017, p. 170); por lo tanto, al considerar a la socialización como una “teoría universal”, interviene en muchos otros procesos que surgen al interior de dichas interacciones, como los comunicativos, participativos y experienciales de los agentes, por medio de la correlación con los otros.

Por su parte, Berger y Luckmann, intuyen la forma en que la interacción impacta en los agentes:

En la situación "cara a cara" el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo se le presento a él. Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (1968, p. 44)

Es así, que a través de la interacción convergen distintas formas de pensar, sentir, ser y distinguir a los otros y entenderlos desde su individualidad, por medio de la experiencia de lo recíproco, donde todos los sujetos participantes se construyen y se fusionan con el otro por medio no sólo de la palabra, sino también de la realidad. Desde la perspectiva de Berger y Luckmann, la realidad tiene unas objetivaciones esenciales que adquieren sentido y significado en las personas, pues "la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros" (1968, p. 38).

En esencia, no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarnos continuamente con los otros; no obstante, es indispensable tener presente que, en este proceso de interacción, los agentes, junto con su capital cultural y sus formas de ser en el mundo – *habitus* (Bourdieu)- no tienen la misma perspectiva del espacio social, por lo tanto, mis significados no precisamente van a ser los significados del otro, pues "mi aquí, es su allí" (Berger y Luckmann, 1968, p. 39) Asimismo, los autores muestran otro escenario en el cual se producen las interacciones, y es en el caso hipotético de que dos o más sujetos tengan un encuentro fortuito, y no existiera ningún factor común que les una; sin embargo, se debe tomar en cuenta que siempre es posible que surja interacciones de manera no institucionalizada, produciendo así, tipificaciones de parte de los actores involucrados de manera inmediata,

En el curso de su interacción, estas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamiento; o sea, que A y B empezarán a desempeñar "roles" vis-a-vis uno del otro o que ocurrirá aun cuando cada uno siga ejecutando actos diferentes de los del otro (1968, p. 76)

Tomando en cuenta esta premisa, se puede denotar que en los actores involucrados se empieza a generar de manera involuntaria, una apropiación de los caracteres de los otros, para después interiorizarlos y volverlos propios, surgiendo una serie de construcciones sociales, que a su vez, causan una reacción en el entorno en el que estos sujetos se desenvuelven: lo bien llamado cotidianidad. En esencia, los actores sumergidos al interior de un espacio social, se encuentran expuestos a objetivaciones que constituyen la realidad cotidiana en sí misma; dichas objetivaciones, siguiendo a Berger y Luckmann, hacen referencia a una producción humana de signos, por ejemplo: el lenguaje, es la objetivación más importante de interacción en la sociedad:

Como sistema de signos; el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas [...] El lenguaje constituye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias en el mundo. (Berger y Luckmann, 1968, p. 55-57)

El lenguaje, se convierte en el sistema de signos objetivados que abre la posibilidad de tejer relaciones sociales a través de la interacción de los sujetos, pues si bien se tiene claro que las formas de ser y estar en el mundo son universales y diferenciadas, es a través del lenguaje que se empieza a consolidar la realidad cotidiana, esa realidad que es compartida y construida por todos los agentes del espacio social.

Siguiendo con esta idea, Jiménez, expone que “los individuos son una producción social: sin una sociedad que lo produzca, que le genere sus habilidades, no hay individuo posible” (2017, p. 166). Se considera entonces, a la interacción como un factor que construye roles y genera procesos comunicativos e identitarios en los sujetos, dentro de un contexto social de manera natural; de allí que las relaciones del hombre con su ambiente se caractericen por su apertura al mundo” (Berger

y Luckmann, 1968, p. 65), dicha apertura, a través de las objetivaciones (como el lenguaje), les permitirá a los sujetos relacionarse con el ambiente que les circunda.

Para cerrar, se podría concluir que la interacción en sí misma, es portadora de significaciones, pues tiene la capacidad de permear en todos los escenarios en los que se presenta, así como de ejercer un rol mediador en los sujetos y en el contexto mismo en el que cohabitan todos los agentes participantes.

## CAPÍTULO 4

### 4.1 Diseño metodológico

*La construcción de identidad en niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la pandemia del Sars-cov-2* es un trabajo investigativo de tipo social, con un enfoque epistemológico hermenéutico, basado en el método etnográfico, en el que la recolección de la información se efectuó a través de la etnografía virtual, la cual, se convirtió en el método propicio para realizar el ejercicio propuesto, dadas las coyunturas de virtualidad.

### 4.2 Enfoque metodológico

Esta tarea, unida al propósito de hacer investigación en Ciencias Sociales, implica que quien investiga tenga un cierto sentido de búsqueda y horizonte de transformación desde el análisis y la reflexión de las realidades humanas, por lo cual, la comprensión de la realidad de determinado contexto se convierte en la acción del investigador social. Así, mediante la investigación cualitativa se busca develar y asumir lo que se estudia dentro de acciones de observación y análisis que dan cuenta de diversos fenómenos sociales en una perspectiva holística, flexible, crítica, reflexiva y analítica.

La investigación cualitativa es una herramienta de las Ciencias Sociales, en tanto las preguntas por lo humano, lo social y lo real de distintos contextos, se centran en el análisis de las realidades socioculturales, pues ninguna investigación de corte cualitativo se desliga de un escenario en el que confluye lo social y lo humano, además de convertirse en un interés propio del investigador que siempre está en búsqueda de la transformación y la contribución a determinada problemática social.

La investigación en Ciencias Sociales requiere de un análisis de la realidad que propenda por la comprensión de ésta. Este tipo de investigación está muy relacionado con un estudio cualitativo, pues gracias a sus múltiples paradigmas y herramientas de recolección de datos, para el investigador es posible tener una mirada holística del fenómeno que ha de analizar. En consecuencia, una investigación basada en los métodos de corte cualitativo, “[constituye] un modo particular de acercamiento a la indagación [...] una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (Vasilachis; 2006, p. 3).

De esta manera, encaminar la lectura de la realidad social que conforma las dinámicas sociales y culturales al interior de la escuela, requiere, indiscutiblemente, de la adopción de una postura epistémica dotada de sentido, debido a que “la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales.” (Strauss y Corbin; 1990, p. 17).

Entre otras cosas, los investigadores sociales nos enfrentamos a la difícil tarea de alejarnos de nuestra propia subjetividad para abordar, sin intenciones propias, los análisis que han derivado de la investigación que realizamos. Ante esta idea, Vasilachis, propone que, desde una Epistemología del Sujeto Conocido, el investigador ya no se vislumbra como el traductor de aquel Sujeto Conocido, que, en algunas ocasiones, tergiversa los análisis derivados de su investigación; sino que se enuncia desde su posición ética, y muestra lo hallado, pero sin ser el protagonista de la investigación. Un investigador capaz de hablar desde el Sujeto Conocido intenta “que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente” (Vasilachis; 2006, p. 17)

En ese sentido, es menester reconocer que la construcción de identidades se lleva a cabo en diferentes escenarios sociales como la familia y la escuela, ya que estos son los primeros espacios

socializadores de los niños y las niñas, por tal razón, para nuestro proyecto resultaba necesaria la vinculación entre las Ciencias Sociales y la investigación cualitativa en , pues ésta nos permitió desarrollarlo de manera contextualizada y profunda, admitiendo la interacción entre la población investigada y los investigadores en el espacio de la escuela, “la investigación cualitativa para que sea eficaz, además de ser una actividad académica, deberá ser una actividad altamente motivadora.” (Quintana, 2006, p. 55)

La etnografía virtual se convirtió en la posibilidad de dar curso a la presente investigación, ya que en un primer momento se contempló llevar a cabo el ejercicio de la observación de manera presencial; sin embargo, teniendo en cuenta las circunstancias actuales debido a la Pandemia Covid-19 y la modalidad empleada de encuentro virtual sincrónico adoptado por la Escuela Maternal , consideramos que la etnografía virtual era el método preciso para llevar a cabo los objetivos planteados inicialmente. Ruiz y Aguirre (2015) citando a Torres, Ojeda y Monghet (2011), señalan que:

Los fundamentos y las bases teóricas de la etnografía virtual favorecen el estudio de fenómenos emergentes que se están observando en la virtualidad; los estudios sobre Internet desde la antropología sociocultural encuentran parte de su objeto de estudio en las comunidades virtuales, las cuales tienen formas de comunicación, de interactividad y de estructuras de participación en constante dinámica. (p. 80)

Es así, que, el proceder metodológico fue llevado a cabo a través de medios electrónicos debido a que permitieron observar las interacciones dadas en los niños y las niñas a través de la virtualidad, para analizar y posteriormente comprender las prácticas sociales que allí se dan, a través del internet. De esta manera, entendemos que la etnografía virtual,

Encarna la percepción más convincente para la indagación y la comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales generadas en Internet, como respuesta a la intermediación tecnológica, a la pluralidad de paradigmas metodológicos, así como a la diversidad y complejidad de los matices etnográficos que se presentan en “las vivencias de la red” que es, en síntesis, su objeto de estudio.

No obstante, su análisis dependerá de la finalidad y de la naturaleza que se le asigne (Turpo, 2008, p. 2)

De acuerdo con Ruiz y Aguirre (2015) la etnografía virtual, es un método que se ha adaptado para comprender las prácticas sociales, a través de internet, mediante el cual es posible analizar las formas de comunicación desde la no presencialidad, comprendiendo los lenguajes adquiridos en estas nuevas formas de encontrarnos con los otros y donde el internet es visto como un capital cultural.

Este método sin duda nos permite develar esos procesos de interacción desde su esencia natural, pues el hecho de hacer las observaciones posteriores a su realización, no alteró ninguna de las prácticas allí dadas con los diferentes participantes (niños, niñas, maestras), lo cual desde la presencialidad no hubiese sido posible. Así mismo, este método abrió la posibilidad de devolvernos en repetidas ocasiones a la técnica, permitiendo así una observación más a profundidad de los encuentros y con ello, ser más fieles a los sucesos, momentos, diálogos y prácticas allí dadas. Sin embargo, algunas de las dificultades que trae consigo fueron en primer lugar, las limitaciones en cuanto al acercamiento social, pues las maestras investigadoras en ningún momento tuvieron la oportunidad de involucrarse con la población observada, y por otro lado, la imposibilidad de realizar una indagación al respecto de situaciones especiales que hayan surgido durante las experiencias.

#### **4.2.1 Enfoque hermenéutico**

La investigación fue realizada con base en un enfoque hermenéutico, entendiendo éste, como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término; es decir, como una actividad

interpretativa que posibilita la comprensión del sentido de los textos en diferentes contextos en los que se desenvuelve la humanidad(Ricoeur, 1984).

Enunciamos la utilización de este enfoque, debido a que partimos de un ejercicio que no solo pretendió dar cuenta de las generalidades, sino al contrario, se centró en la interpretación de hechos singulares y particulares, por lo que la hermenéutica resultó fundamental para comprender e interpretar las prácticas que subyacen en la Escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.

La hermenéutica es la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención (Beuchot, 1997). En este sentido, al referirnos a ‘textos’ hablamos de producciones culturales que pueden ser tanto escritas, como habladas o actuadas; por esta razón, en el marco de la comprensión, reconocemos la posibilidad que nos brinda la hermenéutica para acercarnos al sentido y significado del objeto de estudio desde sus propias voces, sentires y haceres. En consecuencia, Gadamer (1995) afirma que “el arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir” (p. 62)

Con lo anterior, se considera importante acercarnos al ejercicio hermenéutico desde la perspectiva sugerida por García & Martín (2013) en su texto *Hermenéutica Pedagógica. La Práctica educativa en el discurso sobre la educación*, en él se hace énfasis en la educación como lugar que tiene y existe desde un contexto específico con sujetos específicos en tiempo y espacio, en el que tiene lugar una actividad de relación y, por lo tanto, presupone un ejercicio de comprensión con el entorno físico y cultural en el que se desarrolla.

A partir de dicho postulado, consideramos que el ejercicio realizado, se acerca a una práctica educativa desde el lugar de la comprensión y el análisis de sus formas de interacción y socialización, entendiendo su sentido y significado, a través de la observación del encuentro con otros, por lo que la práctica se convierte en teoría en un ciclo de adaptaciones y transformaciones que vuelven a una sobre otra.

En concordancia con lo anterior, reconocemos que las prácticas educativas deberían ser las que validen la comprensión que se produce en el terreno de la interpretación hermenéutica, ya sea en el campo de las ciencias sociales, las humanidades o la filosofía. Es posible romper el círculo hermenéutico a partir del establecimiento de puntos comunes y acordados para validar una interpretación dentro de una teoría social y educativa; es decir, el acuerdo social de una comunidad científica, que ayude a aproximarse a un fenómeno educativo, interpretarlo bajo un marco común de indicadores y establecer parámetros comunes de validación, no es más que otra forma de establecer objetividad en el estudio de un hecho pedagógico (García y Martín, 2013).

Por lo tanto, el ejercicio hermenéutico impacta en la teoría y la práctica, en tanto comprende y reflexiona los textos, los contextos, el individuo, la sociedad y el mundo en el que se desenvuelve, por lo cual, la hermenéutica incide sobre la pedagogía desde la teoría, por y para la práctica, de forma que podemos entender la hermenéutica como una teoría de la praxis.

### **4.3 Técnicas de recolección de información**

Es indispensable tener en cuenta que “La calidad, la validez y la pertinencia de los resultados en una investigación dependen del proceso de recolección de información” (Bonilla. E y Rodríguez. P, 2000, p.147), por lo tanto, los instrumentos de recolección de datos, elaborados por

el equipo de investigadoras, fueron abordados con la finalidad de dar cuenta de la realidad que circunda los encuentros sincrónicos de la EM, pues lo que se buscó, en palabras de Bonilla & Rodríguez (2000), fue representar la realidad empírica de dicha institución social y de sus integrantes. Por lo tanto, se seleccionaron algunas técnicas que permitieron la recolección de información de manera efectiva.

#### **4.3.1 Observación**

Ruiz Olabuénaga & Ispizua (1989: 79-80) citados por Valles (1999), refieren que la observación es una de las actividades que se realiza diariamente en todos los contextos en el que el ser humano se desenvuelve; sin embargo, esta acción común puede llegar a convertirse en una técnica potente para recolectar información en los diferentes campos investigativos si se tienen en cuenta algunos aspectos importantes como: tener unos objetivos definidos, planificar cada acción y realizar seguimientos continuos.

Gracias a esta técnica fue posible realizar un análisis de los encuentros sincrónicos realizados por los grupos de Conversadores e Independientes de la EM, donde fue posible conocer los procesos identitarios a partir de las interacciones dadas en cada encuentro observado. Para desarrollar este ejercicio se optó por una planificación mediante preguntas como: ¿Qué se quiere observar? ¿A quiénes se quiere observar? y ¿Qué se pretende obtener en dichas observaciones? para, de esta forma encontrar en las posibles respuestas, elementos fundamentales para el análisis a realizar.

#### **4.3.1.1 Observación no participante**

La observación no participante realizada en los encuentros sincrónicos que se dieron por medio de la plataforma Zoom con los niños y las niñas de los grupos Conversadores e Independientes, permitió identificar los elementos más relevantes alrededor de las interacciones gestadas en los niños y las niñas de 3 y 4 años.

Con la observación no participante se logra llevar a cabo la investigación, sin alterar la naturaleza de los grupos poblacionales observados, permitiendo así mayor objetividad de la información. Campos y Lule (2012) argumentan que:

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (p. 53)

Es así como, dos de las investigadoras, realizaron una observación de los encuentros de manera asincrónica, es decir posterior a su realización; esta actividad permitió tomar nota de lo observado a partir del diligenciamiento de una ficha de registro, que hizo las veces de organización de la información en un primer momento.

#### **4.3.1.2 Observación participante**

Debido a que una de las investigadoras ejerce también el rol de maestra de la EM, su participación en la investigación aconteció sobre una observación participante, en la que siguiendo a Campos y Lule (2012) “el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado” (p. 53), ello le permitió a la investigadora convivir con la comunidad de manera directa, teniendo así, una interacción constante con los niños y las niñas de

estos grupos; por este motivo, en la observación de los encuentros sincrónicos ella era protagonista, pues su participación como maestra titular de uno de estos niveles, propició una observación de los procesos, de las interacciones e incluso un ejercicio de autoobservación. Fernández (2009) citando a Mari Luz Esteban (2004) define que la autoobservación

constituye un procedimiento de aprendizaje/conocimiento donde el observador se observa a sí mismo, produciéndose un proceso reflexivo en torno a sus visiones, sus formas de vida, sus comportamientos y acciones, frente a lo observado. Se parte de la propia experiencia, del lugar del sujeto observador como testigo y narrador, (...) El lugar del investigador se cruza con el lugar del investigado. En la autoobservación, la subjetividad se convierte en una forma de conocimiento para la investigación social, partiendo de la vivencia más cercana, la del propio investigador. (p. 60)

Es entonces, que la investigadora no solo realizó un proceso de observación y diligenciamiento de la ficha de registro de la información, sino un proceso de reflexión sobre sus propias prácticas, manteniendo en todo momento observaciones rigurosas y objetivas.

#### **4.3.2 La entrevista**

Para el grupo de investigación, un instrumento esencial en la recolección de datos son las entrevistas semiestructuradas a profundidad, las cuales, siguiendo a Bonilla-Castro & Rodríguez (2000) pretenden recoger datos de tipo cualitativo, a través de “narraciones que hacen las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos.” (p. 158).

Estas entrevistas se realizaron a las dos maestras de los grupos de niños y niñas que fueron observados en los encuentros sincrónicos, y tuvieron el propósito de conocer y comprender las características de las prácticas educativas y las concepciones que tienen las maestras que acompañaron a los niños y las niñas de 3 y 4 años alrededor de los procesos identitarios que se dan

en la EM de la UPN. Por lo tanto, el objetivo fue “captar lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender como ellos comprenden” (Bonilla-Castro y Rodríguez. S, 2000, p. 158)

#### **4.3.2.1 Entrevista semiestructurada a profundidad**

Las entrevistas semiestructuradas a profundidad llevadas a cabo, se construyeron a partir de varios de los elementos planteados por Bonilla-Castro & Rodríguez (2000), pues lo que principalmente se pretendía con ellas era la recolección de información de las personas que conocen o viven cotidianamente el fenómeno abordado, en este caso, las relaciones de los niños y niñas, padres y maestros y su incidencia o no, en la constitución de la identidad de los niños y las niñas.

Ahora bien, resaltando la naturaleza del ejercicio del entrevistado, quién mejor que él para representar la realidad empírica que se forja en el día a día con los integrantes de la comunidad de la EM. Por ello, las entrevistas realizadas, resultaron ser un instrumento propicio en el marco del acercamiento y la comprensión del fenómeno investigado, para posteriormente tomar la información recolectada y realizar un ejercicio de organización y análisis que permitió aproximarnos a posibles comprensiones del objeto problema; sin embargo, como lo mencionan Bonilla-Castro & Rodríguez (2000) la aplicación de las entrevistas no se da de manera lineal, sino que son acciones interrelacionales que el investigador realiza constantemente, por ello, durante la elaboración de las entrevistas fue posible interpelar algunas de las respuestas de las maestras para ampliar lo que ellas señalaban.

En este sentido es importante mencionar que, para el acopio de la información, se realizaron dos entrevistas: una a cada maestra que acompañó los dos grupos observados durante los

encuentros sincrónicos; tales entrevistas están estructuradas por 13 preguntas construidas a partir de las tres categorías de análisis (Identidad, Socialización, Interacciones); así mismo, para su elaboración se tuvo en cuenta lo observado en los encuentros sincrónicos.

#### **4.4 Instrumento de recolección de la información**

##### **4.4.1 Ficha de registro de observación**

En la presente investigación, se hizo uso de la ficha de observación con el propósito de realizar un registro de la información desde un análisis hermenéutico de carácter crítico con respecto al objeto de estudio, obteniendo así, toda la información posible, considerada importante por el equipo investigador con el fin de construir una base de argumentación a la luz del fenómeno observado.

Este instrumento permitió el registro, organización y clasificación de la información adquirida por las investigadoras a partir de la observación del material audiovisual como producto de los encuentros sincrónicos realizados en el año 2020, por medio de la descripción de las actividades desarrolladas por las maestras de los niveles de Conversadores e Independientes, la interpretación del sujeto que observa y la clasificación de los datos desde las categorías conceptuales propuestas para el presente trabajo.

En la investigación cualitativa, el observador es el instrumento de mayor importancia para la recolección de datos; sin embargo, las TIC incrementan de manera significativa tanto sus habilidades de observación como las oportunidades en el proceso de investigación. Particularmente las grabaciones en video ayudan al investigador a acercarse a los acontecimientos de la vida real tal como ocurren naturalmente, es decir sin presencia del investigador, además se puede observar la misma situación en varias ocasiones incluso se pueden observar en forma fragmentada, centrándose en las conductas de mayor interés ya que todo queda grabado digitalmente (Gibbs, Friese y Mangabeira, 2002) citado por Orellana. D & Sánchez. M (2006)

Con lo anterior, es necesario resaltar que las fichas de observación fueron construidas por el equipo a partir de los datos e información que se buscaba obtener, siendo éste el criterio de selección para su construcción; en ese sentido tener la posibilidad de observar los vídeos, permitió al equipo ir y volver tantas veces como fuese necesario para así obtener la información deseada de esta técnica de recolección, por esta razón las fichas fueron alimentadas constantemente.

El registro de datos consiste en almacenar y asegurar la información obtenida de las personas investigadas. En los entornos virtuales los datos obtenidos se caracterizan por su formato digital, lo que proporciona al investigador la facilidad y comodidad de su registro en forma casi instantánea y automática mientras los datos van surgiendo (Orellana. D & Sánchez. M, 2006, p. 219)

Las fichas de registro del presente trabajo son textos, producto de las temáticas abordadas en las conversaciones de cada uno de los sujetos observados, desde sus tiempos de intervención, esto permite comprender el comportamiento de cada uno de los actores en la modalidad sincrónica y asincrónica gracias a la lupa de las categorías propuestas.

A continuación, se muestra el modelo de ficha de registro de observación que fue utilizado para la recolección de los datos en los encuentros sincrónicos, en ésta se describen situaciones, diálogos y momentos que se vivieron a través de las pantallas en las sesiones realizadas por las maestras de los grupos de Conversadores e Independientes de la E.M:

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE ENCUENTROS VIRTUALES****LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS DE LA ESCUELA MATERNAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

<b>FICHA No.</b>					
<b>GRUPO</b>			<b>NÚMERO DE NIÑOS Y NIÑAS QUE PARTICIPAN EN EL ENCUENTRO</b>		
<b>FECHA</b>		<b>CIUDAD/PAÍS</b>		<b>FRANJA HORARIA</b>	
<b>DOCENTE INVESTIGADORA (Sujeto Observador)</b>					
<b>REGISTRO DE OBSERVACIÓN</b>					
<b>DOCENTE A CARGO DEL ENCUENTRO VIRTUAL</b>					
<b>TEMÁTICA TRABAJADA EN EL ENCUENTRO VIRTUAL</b>					
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS</b>					
<b>NOTA ACLARATORIA</b>					
<b>INTERPRETACIÓN</b>					
<b>CATEGORÍA CONCEPTUAL INTERPRETADA</b>					
<b>IDENTIDAD</b>					
<b>INTERACCIONES</b>					
<b>SOCIALIZACIÓN</b>					
<b>PERCEPCIONES PERSONALES DE LA OBSERVACIÓN</b>					

#### **4.5 Técnica de análisis de la información**

Para efectos de la presente investigación, se realizó un ejercicio que nos permitió establecer relaciones entre los datos, la teoría y la práctica. Por lo tanto, la técnica de análisis de la investigación se apoya en los aportes dados por los autores Corbin y Strauss (2002), quienes proponen como una forma de análisis, el ordenamiento conceptual a partir de una codificación de la información en tres momentos. Los autores definen este ordenamiento conceptual, como una forma de “organizar los datos de acuerdo a un esquema de clasificación. En el proceso, se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales.” (p.29). Esta técnica de análisis permite agrupar la información en función de una categorización determinada, para posteriormente extraer datos más específicos, , establecer relaciones y finalmente hacer un análisis de éstas.

Para llevar a cabo dicho ordenamiento conceptual, Corbin y Strauss (2002), proponen tres momentos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. El desarrollo de este proceso permitió analizar los datos que se lograron recolectar por medio de los instrumentos diseñados para ello:

1. Fichas de observación no participante y observación participante de los encuentros sincrónicos.
2. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a dos maestras de la Escuela Maternal.
3. Revisión documental frente a las categorías de análisis (Identidad, Interacciones, Socialización).
4. Documentos y videos contextuales propios de la Escuela Maternal.

Corbin y Strauss (2002) denominan la codificación, como un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (p. 11). Para llevar a cabo dicha codificación, se realizaron ejercicios de interpretación de la realidad que son observados y registrados en los diferentes instrumentos, siguiendo con la explicación de los autores mencionados, “el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia” (Corbin y Strauss, 2002, p. 22). Por lo tanto, el objetivo de codificar, es establecer los datos que corresponden a las categorías que hemos predeterminado, para posteriormente precisar las relaciones que surgen y construir el análisis correspondiente.

En la presente investigación, se realizó una codificación abierta de la información, en la que “los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (Corbin y Strauss, 2002, p. 111), permitiendo con ello, descubrir, conceptualizar y categorizar los significados de las observaciones y las entrevistas recolectadas.

Posteriormente, se realizó una codificación axial, la cual, también fue abordada desde la mirada de Corbin y Strauss (2002) quienes explican que este método consiste en un proceso en el que las categorías ya establecidas se reagrupan en subcategorías “alrededor del eje de una categoría, y enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan.” (p. 134) logrando así, establecer una relación entre las categorías y las subcategorías para conseguir entonces un análisis congruente.

Corbin y Strauss (2002) afirman que estas opciones otorgan a los investigadores, la posibilidad a de organizar la información recolectada a partir de los datos obtenidos, con el fin de conseguir un análisis que identifique los elementos que el equipo investigador considere relevantes para la

comprensión del fenómeno y de su pregunta, tomando en cuenta la coherencia y la cohesión del análisis de los datos. Tal como lo afirman los autores, la codificación es una ruta para identificar, desarrollar y relacionar los conceptos con los elementos constitutivos básicos de la teoría, para construir las relaciones necesarias, en este caso las voces de los niños, niñas y las voces de las maestras de la EM, desde el lugar de observación y comprensión de las formas en las que las interacciones constituyen las construcciones identitarias.

#### **4.6 Matriz de análisis**

La matriz de análisis, presentada en este trabajo investigativo, es un instrumento construido por el equipo investigador, cuyo propósito es la organización de la información recolectada en los otros instrumentos utilizados y demás materiales, que se convirtieron en objeto de observación y análisis, tales como fichas de registro, entrevistas y videos institucionales de la EM.

Por tanto, ésta se constituye es un insumo de consolidación y compilación de la información, que permitió identificar las voces consideradas importantes y resaltarlas desde las categorías o variables propuestas para el presente trabajo, las cuales se relacionan entre sí. Es una matriz de doble entrada en la que se establece un orden y estructura que posibilita a los lectores entender y reconocer el origen de la información, que luego es convertida en documento a partir del análisis alojado en el capítulo 5.

El instrumento conocido como matriz de consistencia nace como una herramienta metodológica para ordenar, jerarquizar, estructurar y controlar los conceptos, las categorías, las dimensiones y las variables, entre el objeto o fenómeno que se quiere estudiar y los atributos que se le asignan. (Giesecke, 2020 párr. 28)

De acuerdo con la idea anterior, cada una de las filas y columnas puestas en la matriz, se convierte en un insumo para el análisis del documento, partiendo de una correlación entre los diferentes instrumentos, en la que la consolidación está determinada por los elementos claves y las interrelaciones de una categoría y otra.

## CAPÍTULO 5

### 5.1 Análisis

En este capítulo se presenta el análisis de los hallazgos de la presente investigación; realizado a partir de las observaciones de los encuentros sincrónicos de los grupos de Conversadores e Independientes de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, las entrevistas realizadas a las maestras titulares de los dos grupos y el estudio del vídeo institucional de la EM.

Para efectos de salvaguardar la identidad de los niños y las niñas, el equipo investigador les ha asignado un nombre diferente, por lo tanto, sus intervenciones están referidas con dicho seudónimo. El análisis está estructurado en un proceso de triangulación de los hallazgos realizados junto con el marco teórico que el equipo de investigación ha presentado con anterioridad a la luz de las tres categorías de análisis que guiaron el estudio abordado.

#### 5.1.1 Estar en la Escuela y volver a casa

*Mamá debo hacer las figuras en la pared,  
mira como lo está haciendo mi profe.  
Juliana A.*

Las relaciones han cambiado; el entorno, los roles y el espacio están de nuevo en casa, las paredes de la escuela se expandieron y llegaron a múltiples hogares en los que se hacen evidentes las diversas formas de constituirse como familia y de socializar al interior de la misma. Ya que los niños y las niñas no se encuentran en el mismo espacio físico, ahora su hogar refleja la diversidad

que trae consigo el hacer parte de una familia con diferentes formas de ser y vivir en el mundo; por ello la casa y la escuela ya no están solas, han hecho una hermandad que invita a los protagonistas de estos dos escenarios a trabajar en conjunto, pues la socialización, aunque sigue siendo la apertura y el camino hacia el mundo, ha sufrido algunas transformaciones.

Esto representa un gran reto cargado de oportunidades y dificultades, para la dupla familia y escuela; llegó la hora del autorreconocimiento y del reconocimiento de los otros, de las familias, de los lugares, de los olores y los colores que pintan nuestras casas. Ahora las relaciones han cambiado, obligándonos a crear otras formas de interacción desde lo intangible, mientras, la socialización permite entender al hombre<sup>2</sup> como un ser eminentemente social, quien se ha constituido como tal, a partir de las relaciones sociohistóricas y ambientales a las que ha sido expuesto desde el momento de su nacimiento.

Los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación nos muestran cómo la socialización gestada en los grupos de Conversadores e Independientes de la EM, se encuentra mediada por lo que Bourdieu (2007) denomina campo, el cual da lugar a esas formas de relación institucionalizada que los niños y las niñas han interiorizado, pues los encuentros sincrónicos son la manera de verse, escucharse y de sentirse cercanos.

De alguna manera este espacio virtual, que hace las veces del salón de clases, en el que los niños y las niñas todos los días se encuentran para conversar, jugar, reír e interactuar, invita a repensarse las formas de ser compañeros aún en la distancia y así mismo, a replantear los acuerdos, e instaurar unos nuevos pues hoy el mundo les convoca a socializar con una mediación tecnológica, que cambia las reglas del juego, pero no el juego en sí mismo, de allí que aprender a

---

<sup>2</sup> Entiéndase hombre como todo ser humano que habita el mundo circundante.

pedir la palabra levantando la mano a través de la pantalla, silenciar el micrófono cuando no se está hablando y esperar su turno para hablar y ser escuchado se convierten en una nueva realidad que los-a niños-as deben de empezar a internalizar.

Poco a poco estas nuevas formas de encontrarse se volvieron cotidianas, convocando a todos los participantes a colaborar para que los encuentros se dieran de manera armónica y significativa para todos y todas. En esta nueva realidad se hacen evidentes momentos en los que las emocionalidades y frustraciones por estas formas de interactuar irrumpen la tranquilidad que comúnmente se vive en este espacio desde la presencialidad, pues hay niños-as que no quieren estar presentes en la sesión virtual debido a situaciones que han sucedido en sus casas o simplemente esperar para hablar y ser escuchado genera inquietud ante la posibilidad de no ser tenido en cuenta, y se genera una dificultad para tener que guardar la emoción que sentían con cada uno de los momentos de los encuentros sincrónicos.

Tanto los niños de Conversadores como los de Independientes, empiezan a entender que para escucharse es necesario tener un turno para hablar y a su vez esperar el turno del compañero, “ustedes son muy importantes para mí, imagínense que cuando no nos escuchamos le estamos diciendo al otro que no es importante para nosotros y aquí todos somos importantes” (Ficha No.2)

Cuando los niños y niñas inician procesos de socialización, requieren de un referente social que les ofrezca las pautas mínimas de relación en un escenario determinado, en el cual ellos tengan la capacidad de adoptar roles sociales, pues siguiendo a Berger y Luckmann (1968), los sujetos entran a participar del mundo social cuando internalizan roles de manera subjetiva, sin desconocer que desde la realidad objetiva ya han sido constituidos por las prácticas cotidianas.

Lo anterior cobra importancia cuando los niños-as reconocen los roles que cada sujeto participante del encuentro ejerce, identifican la autoridad de sus maestras, así como las voces de sus pares, sus familias y demás comunidad. Este reconocimiento les permite tener un referente de comunicación y aceptación social, lo anterior se refleja en tanto, los niños y las niñas buscan ser tenidos en cuenta al llamar la atención de las maestras y sus compañeros mediante chistes (Fichas No. 17 y 18), juegos en cámara (Ficha No. 18), la demostración del resultado de sus actividades (Fichas No. 01-23), o de la narración de lo que está sucediendo en casa o las actividades que hacen durante los fines de semana (Fichas No. 17, 18, 20).

Incluso la intimidad de la casa ya es compartida, pues muchas de las conversaciones giran en torno a lo que hacen el fin de semana y a propósito del confinamiento. Los últimos encuentros sincrónicos son la oportunidad de contar a quién han visitado o cuántas veces han ido al parque; esto es relevante, porque se convierte en una acción que ha dejado de ser un hábito, para convertirse en un evento de mayor importancia para las familias, pues de nuevo la socialización se viste de cuerpos en presencia, que configuran un cambio en la socialización desde lo virtual. Ahora la escuela tiene rostros, voces, ambientes y sonidos cotidianos de casa como el sonido de la olla exprés o de la reunión de los padres que sucedía al mismo tiempo del encuentro de los Conversadores e Independientes (Ficha No. 17), todo, en el marco de las complicidades de familia y Escuela, mediadas por la virtualidad.

Estas formas de relación social que constituyen como tal el campo que se configura en los encuentros sincrónicos de los niños y las niñas, permite identificar los acuerdos que existen en su interior y, además, dota de sentido a la práctica pedagógica que las maestras llevan a cabo para, entre otras cosas, instalar un cúmulo de normas sociales que coadyuvan en la socialización, tales

como esperar el turno para hablar, escuchar al otro, dialogar, compartir los juguetes, etc. Estas normativas, implícitamente hacen parte de la cotidianidad de los niños y las niñas al interior de la E.M; sin embargo, a pesar de que dicha cotidianidad, sin duda, ha sido transformada, en el encuentro es rápidamente interiorizada y convertida en lo habitual del presente vivido y asumido por cada sujeto de la comunidad.

Es importante señalar que uno de los elementos propios de la propuesta pedagógica de la EM se encuentra enmarcado en lo que ellos denominan “Ética del cuidado”, que busca que todos los integrantes de la comunidad transiten en ese reconocimiento del otro y así como en el propio autorreconocimiento:

estamos desde la perspectiva de la ética del cuidado, donde la ética del cuidado nos permite conocer al individuo como el ser humano que hay allí. No solamente vemos al niño como un ser biológico, sino esos cuidados permanentes donde el acompañamiento, la palabra, la canción, están permanentemente en la Escuela Maternal. Mira que Nel Noddings, una pedagoga, dijo que todas las mujeres y los hombres podíamos cuidar y eso se aprende. Pero el cuidado no se da en una sola vía, el cuidado tiene que ser referido con el otro. (Vídeo institucional de la EM)<sup>3</sup>

Teniendo en cuenta esta postura, se puede entender la razón de que los niños y las niñas sean tenidos en cuenta a partir de una visión global de lo que enmarca su existencia en el mundo y, por supuesto su lugar y reconocimiento dentro de la EM como sujetos políticos, por lo cual aun cuando las dinámicas de encuentro fueron cambiadas, podemos decir que el sujeto sigue allí, es reconocido y reconoce al otro desde su ser, sentir y hacer.

En la Escuela Maternal propiciamos por este sujeto político, pero tiene que ser a partir de esas relaciones que se tejen con los otros. Consigo mismo, [...] y ahí es donde entra esa ética del cuidado, yo me cuido, pero tú me cuidas a mí. Entonces trabajamos relaciones cuidadosas. Esas relaciones cuidadosas tienen que ver con el sentido de la vida misma. (Vídeo institucional de la EM)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Ver anexo 4.

<sup>4</sup> Ver anexo 4.

Para la EM la socialización es un espacio de cuidado individual y colectivo, configurado por cada uno de los sujetos, en función de sus propios roles. Es compartida y construida como una realidad establecida desde el intercambio de ideas, el capital cultural y los elementos que la comunidad considera oportunos, entonces, dichas interacciones son las que corresponden a las manifestaciones, elementos y procesos contextuales, de allí que la socialización sea un constructo de transformaciones donde los sujetos, los objetos y los hechos configuran la acción.

El momento de despedida también es un espacio que posibilita la socialización de todos los actores de la experiencia, pues allí, los niños-as se despiden de sus compañeros a través de muestras afectivas, por ejemplo: La niña Juliana P. se despide de todos diciendo “Chao amigos, chao profesora Diana, chao profesora Nati”, la niña Celeste se acerca a la cámara y envía besos para todos, Sofía saca la lengua y sonríe, mientras que Felipe, coge su guitarra y canta, así poco a poco se van desconectando uno por uno. (Ficha No. 5)

En consonancia con lo anterior, cuando los niños y las niñas son involucrados en un espacio social determinado, llegan “nuevos” a ese espacio que socialmente ya ha sido configurado y, por lo tanto, necesitan de lo que Berger y Luckmann (1968) llaman apertura al mundo, la cual es necesaria para adquirir los mínimos sociales para convivir con el grupo. De allí que el capital cultural<sup>5</sup> sea reconocido en el escenario pedagógico de la EM, pues es posible identificar sus implicaciones en las relaciones sociales que entablan no sólo los niños y las niñas con sus maestras, sino también en las relaciones que se tejen con las familias:

reconocemos desde allí que las familias que en este momento tenemos en la Escuela Maternal y que seguramente vamos a seguir teniendo, pues son familias que vienen de contextos muy diferentes, familias que nos visitan desde otros lugares de Colombia, desde otros lugares del mundo y buscamos poder hacer o poder rescatar ese acervo cultural que cada familia tiene. (Vídeo institucional de la EM)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Ver página 28.

<sup>6</sup> Ver anexo 4.

Es así, que el abordaje de un fenómeno social como la identidad, se encuentra mediado por ese acervo cultural que trastoca todo lo que configura el ser social de los niños y las niñas y que se hace visible en las formas de socialización entre ellos. Siguiendo esta idea se pueden referir los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas a las maestras titulares de los grupos de Conversadores e Independientes, en donde se indaga por las implicaciones del acervo cultural en las formas de socialización; al respecto, la maestra del grupo de Conversadores afirma:

tiene que ver con esas formas de socialización y como interactúan, incluso pues a nivel, político, social, económico. El acervo cultural que traen ellos y cuando ingresan a la escuela maternal también nos permea a nosotras, nos afecta, entonces es algo que no es aislado todo el tiempo estamos transitando en eso, en aquellas riquezas culturales, entramado cultural, saberes ancestrales, podemos transitar allí todo el tiempo, es una forma también de enriquecerse culturalmente y socialmente.<sup>7</sup>

Por su parte, la maestra titular del grupo de Independientes pone un claro ejemplo de cómo en la EM se tiene en cuenta el acervo cultural de los niños y niñas a la hora de planear su práctica pedagógica:

creo que podía hacer énfasis en un proyecto que tiene la escuela que se llama telares y es que cuando los niños y las niñas menores de dos años ingresan a la escuela hacen parte de la casa uno, que son bebés y caminadores y allí el proyecto surge alrededor de la historia de vida de cada familia, entonces la historia de vida de cada familia es socializada con todos, pero además de tejer la historia de vida y empezar alrededor de diferentes estrategias, [...] creo que ese proyecto pues es de resaltar justo por eso porque reconoce ese saber que ellos traen, reconoce esos saberes culturales, esos acervos, esas formas en las que los niños y las niñas ya han habitado este mundo y luego las pone en un escenario que es común como la escuela.<sup>8</sup>

Si se considera que la familia hace parte de lo que Berger y Luckmann (1968) denominan socialización primaria, podemos comprender que es en dicha socialización en la que el niño o la niña adquirirá lo que requiere para llevar a cabo una socialización secundaria, que en este caso

---

<sup>7</sup> Ver anexo 3.

<sup>8</sup> Ver anexo 2.

sería la que se desarrolla en un escenario como la escuela. Por lo tanto, dichas formas de acervo cultural determinarán las afinidades o las distancias que podrían evidenciarse en las interacciones entre los niños y las niñas y sus pares; sin embargo, cuando ellos se encuentran expuestos a la socialización secundaria, van adquiriendo ciertas formas de relación con los otros, precisamente porque ya no sólo tienen los estímulos establecidos por su familia, sino que deben internalizar lo que encuentran en ese mundo exterior, en este caso la EM, para llevar a cabo procesos de interacción in situ con su pares y maestros.

Durante la observación de los encuentros virtuales, se evidenció una construcción colectiva de mediación entre la maestra, los niños y niñas, y las familias, ya que éstas son involucradas en los procesos; si bien la maestra se dirige a ellos, uno por uno, las familias están detrás realizando un acompañamiento, esto evidencia una mezcla entre la socialización primaria de los niños y niñas y una socialización secundaria que es guiada por la maestra. Esta es entonces, la oportunidad de la que hablamos al inicio del texto, pues la socialización por primera vez se puede observar de manera tangible y no fragmentada, la escuela ha llegado a la casa de cada niño y niña por lo que lo primario y lo secundario entran en juego en un mismo escenario y con un mismo fin: encontrarse para socializar.

En el registro de observación realizado, es posible evidenciar que las familias inciden en las interacciones que los niños tienen en un escenario como la escuela; las familias sin duda han tenido un rol importante durante este proceso de educación en casa porque se han constituido como mediadoras en estos procesos de interacción/comunicación, esto queda en evidencia por ejemplo, cuando el padre de Evi le dice: “Mira a tu amigo Alejandro” (Ficha No. 4); por su parte, en la Ficha No. 20, se observa que la maestra reproduce un sonido (Ritmo musical típico de la

Región Caribe de Colombia) preguntando a los niños si lo conocen o no, Valery mira a su mamá sorprendida, la mamá empieza a moverse como si bailara sobre la silla y la niña empieza a imitar a su mamá.

Así mismo, en el encuentro sincrónico que se registra en la Ficha No. 19, observamos que mientras los niños socializan sus elaboraciones, la maestra Diana se dirige a Carol y establecen el siguiente diálogo:

- ¿Y Carol? ¿Cómo le fue a Carol?
- ¡Ayyyy ya! [Risas] [Carol expresa lo anterior dirigiéndose a su papá]
- ¿Qué hiciste?
- Hice un .... ¿Cómo se llama? [La niña le pregunta a su madre (Ya no aparece su papá, sino su mamá)] Una manilla.
- ¿Qué colores son?
- Amarillo, azul, rosado.
- ¿Y qué pensaste cuando lo hiciste?
- Ehhhh...que era un arcoíris.
- Súper, miren Carol pensó en el arcoíris. Parecido a Juliana P. que pensó en muchos colores.

Para el niño o la niña entrar a hacer parte de un nuevo escenario social, transformará las formas en que se relaciona con esos nuevos significantes (maestros-pares), pues ya no sólo son el producto de un trasegar socio-histórico y cultural delegado por su familia, sino que la escuela empezará a incidir en la forma en que se relaciona con el mundo: la maestra Diana se caracteriza por llamar a sus estudiantes por diminutivos o por seudónimos, aspecto que se ve fuertemente marcado en las formas de socialización que se gestan entre los niños y las niñas, ya que en los encuentros virtuales era común ver cómo los niños también utilizaban los diminutivos o seudónimos para referirse a sus compañeros.

La forma en que la maestra del grupo de Independientes se dirige a sus estudiantes, influencia en la manera en que ellos llaman a sus pares, dejando entrever que efectivamente ese escenario de

socialización secundaria abre la posibilidad a una complementariedad de aquel acervo cultural que los niños y las niñas traen consigo y, por lo tanto, la identificación que ellos hacen de sí mismos no sólo se verá mediada por la relación que éstos tienen con su escenario de socialización primario, sino que en la socialización secundaria, dicho proceso identitario se reconfigurará a medida que el niño transite al interior de diferentes escenarios, como por ejemplo la escuela, pues en ese encuentro con el otro, se trastoca aquello que el niño trae como un legado heredado, que finalmente no se deja de lado, sino que se ve expuesto a reconstrucciones colectivas de lo que significa ser y estar en el mundo.

Ahora bien, es necesario mencionar que cuando los niños y las niñas transitan al interior de distintos escenarios, uno de los elementos esenciales para la pertenencia a un grupo tiene que ver con aquello que socialmente se ha instaurado como normas y hábitos que de alguna u otra manera, determinan las relaciones sociales que se establecen con los otros. Esto se puede observar en la afirmación que realiza la maestra titular del grupo de Independientes durante la entrevista, cuando se le pregunta si el acervo cultural determina o no las formas de socialización al interior de la EM:

y ahora por la pregunta de si lo determina o no, yo creo que sí porque de alguna manera tu no llegas a la escuela siendo una persona vacía, tú no llegas a las escuelas sin nada, sin nada que compartir no, tú llegas a la escuela ya con unos hábitos, como por ejemplo, que te alcen cuando llores, que te den la comida, estoy poniendo como ejemplos muy puntuales alrededor del hábito, pero eso determina la forma en que ellos interactúan, ¿por qué?, porque estás habituado a esas formas, digamos que has naturalizado y has internalizado esas formas que hacen parte de tu familia y claro ahora en la escuela te ves enfrentado a naturalizar e internalizar esas otras formas que la escuela pone en común, pero cuando tu entras de pleno a un escenario, pues tus formas si empiezan a construirse y a constituir la manera en la que tú te relacionas con el otro, entonces yo diría que sí.<sup>9</sup>

Por su parte, la maestra titular del grupo de Conversadores menciona lo siguiente:

Si, de hecho siempre hay hábitos y direcciones que están pues arraigadas a una persona, un sujeto, las instituciones, entonces hay como estas características o rasgos que son como susceptibles a

---

<sup>9</sup> Ver anexo 2.

modificarse o transformarse, entonces puede ser un cambio que haya sido sustancial, dentro del contexto social, familiar, cultural, pero también dentro de la escuela la transformación es positiva teniendo en cuenta que los niños y las niñas que salen de la escuela maternal tienen unos procesos de socialización y de interacción bastante profundos, bastante potentes y que esas posibilidades que tienen o situaciones positivas que emergen a partir de ello pues abren un espacio de reflexión que ellos han tenido y que pues siento que generan allí un movimiento bastante fuerte frente a eso que ustedes plantean, que es la construcción o la comprensión de la identidad de cada sujeto.<sup>10</sup>

Las afirmaciones de las maestras se relacionan con lo expresado por Berger y Luckmann (1968) al respecto del proceso de objetivación en el que confluyen instituciones como la familia y la escuela, a partir de la incorporación y la transmisión de un capital o acervo cultural, que como lo menciona Bourdieu (1987) se da de forma implícita, esto posibilitará que los niños y las niñas interactúen con sus pares y maestros a través de consensos sociales predeterminados por un grupo social específico. En concordancia con lo anterior, la maestra titular del grupo de Conversadores, argumenta lo siguiente:

[Las normas] Se construyen a partir de las particularidades de cada grupo, creo que no existen acuerdos iguales año tras año, se construyen con las particularidades, pero también creo que hay un parámetro institucional que es bastante importante, la escuela maternal no es una institución como otras, se enmarca precisamente desde allí la diferencia, la riqueza que puede tener esta institución frente a esos acuerdos que se establecen dentro del aula, pero también como institución, entonces podemos empezar a hablar de una construcción de los valores, de la socialización, del compartir con el otro, del respeto, la escucha que es tan importante que todo el tiempo también me marca ciertas experiencias dentro de la escuela.<sup>11</sup>

La respuesta de la maestra del grupo de Conversadores tiene una clara relación con la afirmación hecha por la maestra del grupo de Independientes, pues ambas concuerdan en que el hacer parte de un grupo social requiere de la determinación de unas normas o hábitos que abren la posibilidad de relacionarse con el otro de forma armónica:

Si, creo que hacer parte de un escenario cualquiera, no sólo en la escuela, pues le demanda al sujeto empezar a moverse alrededor de lo socialmente construido, pero además avalado, no, seguramente cada uno de nosotros tenga formas que son muy propias, pero que para la sociedad no son tan

---

<sup>10</sup> Ver anexo 3.

<sup>11</sup> Ver anexo 3.

propias y creo que los niños en un escenario como la escuela pues se ven enfrentados a eso. (Entrevista a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>12</sup>

Lo anterior, también es visible en algunos encuentros sincrónicos; por ejemplo, se observa cómo Samanta pide que la saluden, pues ya ha interiorizado el saludo como uno de los elementos esenciales para el inicio de los encuentros sincrónicos, de esta manera se puede observar cómo los niños y las niñas, al estar expuestos a diferentes estímulos externos en escenarios de socialización, internalizan aquello que se vuelve común y socialmente aceptado, en este caso el saludo marca una pauta importante para Samanta a la hora de iniciar sus encuentros virtuales, ya que reconoce que esta es la forma que se ha venido constituyendo el inicio de los diferentes encuentros (Ficha No. 23). Por lo tanto, se identifica que esto responde a la realidad compartida por todos y todas, argumento en el que Berger y Luckmann (1968) profundizan en su abordaje de la construcción social de la realidad.

Si bien cada niño y niña tiene una propia realidad, es posible apreciar una reconfiguración de sus significados en relación con el mundo, al momento de interactuar con sus pares o maestros; en este proceso, el sujeto se adentra en la apertura a una realidad mucho más compleja llena de significados (constructos sociales) y significantes (pares-maestros) que potencian sus formas de ser y estar en el mundo: cuando Samanta, se queda hasta el final de la clase para recordar a las docentes que iban a cantar su canción favorita, las docentes acceden a su petición y es Samanta quien toma el liderazgo de la canción. (Fichas No. 6 y 21)

Esto puede mostrar cómo los niños y las niñas son capaces de dar a conocer sus gustos personales y encontrar espacios de encuentro que les permiten disfrutar de ellos en colectivo. Es

---

<sup>12</sup> Ver anexo 3.

así como los encuentros en general están mediados por prácticas instaladas que seguramente las maestras junto con los niños, niñas y familias fueron acordando e incorporando;

cuando el encuentro se termina la maestra propone una canción de despedida que hace referencia a las manos, por las acciones realizadas y sin embargo cuando ella dice chao, un niño prende su micrófono y canta la canción de chao, chao que cantan habitualmente. (Ficha No. 10)

Todo lo anterior, da cuenta de las prácticas que permiten la habituación de los sujetos a un mundo social determinado, donde se interactúa con el entorno circundante mediante roles, leyes, hábitos e intercambios de ideas con el fin de adquirir cierto tipo de capital cultural, es así que, en el transcurso de la investigación se pudo identificar cómo las socializaciones se transforman de acuerdo a la realidad social objetivada, y en esta ocasión, volver a casa se convierte en la posibilidad de abrazar aún más cada tipo de socialización y tener consigo un cúmulo de significados en los que, por fortuna la familia y la escuela se convocan con un solo fin, cada una con sus propios roles y lugares, pero centrados en la posibilidad de encontrar en la socialización una oportunidad para el reconocimiento.

### **5.1.2 Encontrarnos desde nuestras intimidades y cotidianidades**

*Profe a mí me quedó diferente porque no sé hacer  
bien las notas musicales, yo las hice así.  
Cristofer (muestra un dibujo diferente al propuesto)*

Los interiores de las casas, el cuadro en la pared, la mesa lista con el cuaderno, los materiales solicitados por las maestras, el sofá de la sala y las familias, conforman los espacios de encuentro de los niños y las niñas los cuales permiten el acercamiento y la escucha; aún en ventanitas pequeñas y mediante un computador se logra observar y sentir el ambiente de cada casa, de cada nicho, de cada niño-a, aunque en algunas ocasiones el ambiente se transforme, hay algo que se ha

vuelto habitual, que es constante, que sucede cada semana: el encuentro virtual de los grupos de Conversadores e Independientes de la EM.

Como investigadoras, comprender, sentir y observar la estructura y el ambiente social de la EM, nos permite pasar de las cortinas de la casa, a los espacios que dan lugar al conocimiento de la intimidad de cada niño-a; conocer aquellas personas que no salen en la pantalla, pero que siempre están detrás, ya que en esta ocasión cada niño-a conectado está acompañado de un adulto, quien media entre la virtualidad del grupo y la presencialidad de cada casa. Esto permite evidenciar múltiples formas de interactuar y la existencia de diferentes posiciones para cada uno de los actores en este espacio social. Los padres, cuidadores, acompañantes y los niños y niñas tuvieron que empezar a utilizar medios tecnológicos, que, si bien para algunos forman parte de su cotidianidad, para otros, representan un mundo ajeno y lleno de nuevos retos y aprendizajes, en el marco de ese nuevo espacio social que fue impuesto por la coyuntura de la pandemia.

El espacio social constituye las formas en las que los niños-as y familias van asumiendo diversas posiciones en las que su capital económico y cultural va dando cuenta de aquello que los hace cercanos y también distantes, posibilitando una cierta diferenciación entre las maneras de ser y estar de los sujetos en el mismo entorno social.

Por lo tanto, la observación que realizamos como investigadoras tuvo un papel fundamental en esta investigación, pues, aunque ya hubiese posiciones definidas y establecidas, el ejercicio permitió develar que la interacción nunca fue igual, siempre sorprendía con otras formas, con maneras distintas de manifestarse desde múltiples matices, ya que en este espacio social compartido, no habita una sola familia, son 30 o más, todas conectadas y no solo desde lo virtual,

también desde lo vivencial y experiencial, habitando, construyendo y compartiendo un mismo espacio en los encuentros sincrónicos de la EM.

- Salome baila acompañada de su papá
- Él realiza la actividad con ella
- La maestra Cristina les felicita
- ¡Muy bien papás!
- Estos papás trabajando fuerte hoy. (Ficha No 04)

Las interacciones permiten poner la construcción social, en función de la relación entre lo individual y colectivo; como lo vemos en el fragmento anterior, las interacciones que tienen lugar en los encuentros surgen de manera espontánea, no son planeadas o proyectadas, sino que son producto de un proceso.

Por ello, la propuesta de la EM, reconoce las interacciones como la posibilidad de encuentro y cercanía con cada uno de los actores, en este sentido, las interacciones cobran un gran significado desde el mismo momento en que los niños y niñas ingresan a la EM, es decir, la interacción como eje central se contempla desde los niveles más pequeños:

La Escuela Maternal es una propuesta pedagógica que se basa en el trabajo de ambientes en educación inicial. Esto es, que promueve un contexto basado en relaciones de cuidado y buen trato que garanticen su desarrollo social, cultural y humano (Video institucional EM)<sup>13</sup>

De acuerdo con este postulado, es posible evidenciar, que las relaciones de la comunidad de la EM, permiten que las interacciones impacten e incidan en la estructura misma y a partir de

---

<sup>13</sup> Ver anexo 4.

ello, reconocen la pluralidad de los actores. Por ello, las familias son elementos fundamentales en los procesos de interacción dados mediante la virtualidad.

Quienes están detrás de las experiencias de los niños es la familia, el adulto cuidador que no siempre era papá y mamá, había tíos, abuelos, personas para asumir ese rol, fueron diferentes formas de interacción, aunque en su gran mayoría siempre estaban acompañados del papá y de la mamá. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>14</sup>

En esa misma línea la maestra del nivel de Independientes refiere,

Ahora que el mundo nos dice que no es viable la proximidad, los maestros nos vimos enfrentados a empezar a buscar estrategias y no bastaba con buscar la estrategia didáctica y pedagógica, bastaba con tener un aliado, entonces creo que ese fue el primer ejercicio y aquí los aliados pues fueron las familias, entonces casi que, si las familias no hubiesen sido partícipes de este proceso, pues no se hubiera logrado el encuentro. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>15</sup>

Como se puede evidenciar en las narraciones anteriores, cada familia se convierte en una parte de la gran familia de la E.M, posibilitando así una interacción y relación mayor con cada sujeto, en la que todos son partícipes y existe una comunicación inter-direccional por parte de todos los involucrados, pues las maestras conocen con quiénes comparten los niños y las niñas continuamente,

La maestra Cristina saluda a Alejandro

-Hola Alejandro ¿Cómo estás?

-Muy bien

- ¿Dónde estás?

-Estoy en mi casa

-¿Ya volviste?, ¿o sea que estás con mamá y con papá?

-Sí

- ¡Que chévere que estén juntos!

-Y ¿Dónde está la tía?

-Está en su casa. (Ficha No 6)

---

<sup>14</sup> Ver anexo 3.

<sup>15</sup> Ver anexo 2.

Es claro que las familias, las maestras y los niños y niñas, han asumido acciones y roles que antes estaban fuera de su campo de acción; sin embargo, “la nueva realidad” hizo que se aceptaran y distribuyeran diferentes posiciones, transformando el capital económico y cultural de los sujetos.

Ya se ha mencionado el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (1994) el cual potencia el capital cultural y económico que los sujetos han adquirido en el desarrollo de sus vidas, de acuerdo con la explicación expuesta, el *habitus* es el principio que genera y determina los estilos de vida de los individuos y se puede entender como el elemento en el que se basa la iniciación de prácticas distintas que permiten reconocer las particularidades de un agente en un espacio social. Por lo tanto, es necesario mencionar los elementos que en cada uno de los grupos se constituyen como lo común y lo propio de cada escenario en orden de construir un espacio social, cultural y político de interacción, donde cada individuo se relaciona a partir de sus propias realidades, que, sin embargo, no se encuentran aisladas del espacio común.

En el caso de la interacción, si postulamos que en ella los actores son los agentes que operan (no es la interacción la que 'actúa' sino los actores); y nos permite evitar la idea del individualismo ontológico de que solo el individuo existe. Postura que olvida que las interacciones y entidades sociales más amplias son reales en el sentido que tienen propiedades que se aplican a ellas, que no aplican a los individuos. (Jiménez, J. 2017, p. 166)

Continuando con los elementos de la interacción desde lo común y distante de cada uno de los grupos observados, encontramos que el *habitus* del que nos habla Bourdieu (1994) y la interacción de la que nos habla Jiménez (2017), cobran sentido en cada encuentro, en cada gesto y palabra generada, siendo los niños-as los agentes posibilitadores y mediadores de este proceso, por lo que el asunto de la interacción desde esa realidad que no es fáctica y no se puede palpar, es una práctica, en la que la acción misma habla y comunica.

Existen prácticas iguales por que cuando uno hace parte de un grupo, hay unas prácticas que se convierten en unas prácticas generalizadas, alguna maestra diría prácticas instaladas y eso quiere decir que cuando tú confluyes en un mismo espacio con alguien, hay unos mínimos hay unos acuerdos que te permiten convivir con el otro sí, entonces creo que allí hay prácticas que son iguales pero no son iguales de la nada, son iguales desde la construcción, es decir, los niños y las niñas, las maestras, las familias, el escenario, la sociedad, empiezan a determinar unas formas y unos hábitos que hacen que eso esté allí y que además todos nos sumemos. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>16</sup>

En ese sentido, las maestras que lideraron a cada uno de los grupos establecen los elementos comunes desde el espacio que habitan y lo individual a partir de las particularidades y características de cada niño-a, afirmando que éstas tienen que ver con sus procesos familiares.

Pues lo común es que ellos comparten el espacio de la escuela y saben que allí existen como unas normas, una interacción específica pero es que, por ejemplo, las distancias tienen que ver con el constructo social que tiene la familia y que muchas veces determina la interacción; puede existir, por ejemplo, y en la escuela sucede, que las familias tienen una carga cultural bastante fuerte, la mayoría son estudiantes de la Universidad, tienen unas prácticas específicas, entonces ya uno sabe que los niños de la escuela tienen determinados comportamientos, quizás hasta la forma de vestir la forma de hablar, porque lo hemos evidenciado muchas veces, tal y como son los papás son también los niños y pues eso es lo que los hace como distantes del grupo pero a su vez, parte de la Escuela Maternal. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>17</sup>

Del mismo modo, la maestra Diana refiere,

Lo común de los grupos de Independientes está puesto en esos acuerdos que todos hemos tejido, pero además está puesto de nuevo en el hito de desarrollo en el que se encuentra, en donde efectivamente ellos empiezan a relacionarse con el mundo, a relacionarse con el entorno, desde unos intereses, desde los intereses que están propios en su edad. (...) Lo que nos hace comunes es poder encontrarnos en el acuerdo para convivir y lo que nos hace distantes es mi interés propio, (...) ahí, uno podría decir que el interés del niño está marcado o tiene una pauta por el adulto, seguramente también por la maestra, puede que muchas de las formas de la maestra impacten de tal manera al niño, que el niño y la niña empiecen a sentir que esos son sus intereses, entonces creo que lo que nos hace común, insisto, es la posibilidad de convivir con el otro alrededor de un acuerdo, alrededor de eso que yo he aceptado y que además he evidenciado que es necesario. Habitar el mismo escenario, llevar el mismo nombre como curso, vivir en la misma ciudad. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Ver anexo 2.

<sup>17</sup> Ver anexo 3.

<sup>18</sup> Ver anexo 2.

Son entonces, los acuerdos y los hábitos los que nos permiten interactuar como sujetos sociales en un mismo espacio, éstos, como se evidencia en las voces de las maestras y como el equipo investigador logra develar y comprender desde su observación, son construidos colectivamente. Allí, la práctica ejercida mediante el acuerdo permite que los Conversadores e Independientes se encuentren de manera virtual cada semana, en una convergencia en la que la comunicación ejerce su función con pares, familias y maestras.

Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posible desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. (Bourdieu,1994, p. 22)

Por otro lado, es menester resaltar el papel que juega la comunicación tanto corporal como verbal en los encuentros de cada uno de los grupos, así como en las formas en las que permite configurar las diferentes interacciones dadas.

Las formas de comunicación en la presencialidad eran mucho más ricas, más llenas, estaba el gesto, el tacto, el golpe también como una forma de comunicación, la oralidad en todas sus formas, pero digamos que en el tema de la virtualidad una de las cosas que se puede observar es que el gesto es predominante y que la oralidad puede ser escalada o sea requiere procesos de andamiaje, mientras nos acogemos a la situación y es que la situación es estar frente a la pantalla, [...] son diferentes procesos de comunicación verbal y corporal. En la presencialidad estas todo, en la virtualidad se ve disminuida bastante y siento que a veces las conversaciones también tienen que ver con la mediación del micrófono, entonces como tenemos un turno para hablar y todos no podemos desbordarlos en la conversación, entonces el gesto habla, entonces están las caritas tristes, el que quiere hablar todo el tiempo, el que se trata de esconder en la Cámara y sólo se le ve en la frente para arriba, es el gesto en el que predomina. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>19</sup>

Bueno todo estará trazado seguramente por la comunicación, pero allí creo que lo que está de cara al asunto es poder hablar de las emociones, es decir, hablar de lo que yo siento, hablar de lo que yo pienso del otro no, entonces de alguna manera creo que con esas interacciones que ellos van tejiendo empiezan a generar una comunicación en donde claro, si bien, de alguna manera desde lo que ellos comunican y logran verbalizar, pues ya hay digamos como esa interacción donde yo te saludo, donde te solicito algo, pues también hay una comunicación que es gestual.[...] Está comunicación un poco como que es transmitida desde eso que tú observas y aquí también tendría que decir que la maestra no es la única que observa, los niños y las niñas todo el tiempo están observando, incluso

---

<sup>19</sup> Ver anexo 3.

creo que ahora en este asunto de las pantallas, ellos aprendieron a ver a sus amigos en el cuadrado y en el cuadrado se observan. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>20</sup>

Por lo tanto, la comunicación es un factor fundamental en las interacciones con los otros y consigo mismos, pues socializar permite encontrarse por medio de sus particularidades y colectividades. Berger y Luckmann (1968), postulan la comunicación como un presente vivido y compartido, en el que el otro está sujeto al presente que se vive y se comparte, siendo la expresividad la forma de intercambio y comunicación entre sí.

Como se observa en cada uno de los encuentros virtuales, la expresividad manifestada en la comunicación es un cúmulo de signos y significados, construidos, interiorizados e identificados colectivamente; incluso en ella, se evidencian elementos socialmente aceptados que los niños, las niñas y las familias han interiorizado, poniendo en acción diferentes roles y personalidades particularmente de los infantes.

El rol no está definido, entonces tenemos niños que vienen desde la familia con estereotipos de conductas que son impuestos, entonces ellos tienen cierta normatividad en casa, por ejemplo el sí señor, el no señor, entonces allí empiezan como esa normatividad que hace que ellos empiecen a asumir ciertos roles sociales, entonces está el que habla todo el tiempo, el callado, el tímido, el que gesticula, como les decía ahorita y pues que muchas veces el rol de los niños está estigmatizado por aquellas características que expresan en su primer encuentro social en la escuela. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>21</sup>

Por su parte, la maestra Diana resalta los diferentes roles de su grupo haciendo énfasis en las individualidades y en la manera en que éstas empiezan a configurarse en el espacio compartido,

Sí, sí hay roles, ahora develar un poco como fáctico cuáles, es complejo y no porque los niños y las niñas no tengan individualidades, sino porque confluyen muchos factores, las individualidades casi que yo diría están amarradas a ese primer nicho que tú tienes, pero también en el marco de la formación de sus padres podría decir que esas individualidades se ven marcadas alrededor de ello, pero también están marcadas desde esas posibilidades que ellos empiezan a encontrar desde sus

---

<sup>20</sup> Ver anexo 2.

<sup>21</sup> Ver anexo 3.

potencialidades, digamos que la individualidad se podría un poco como recoger o asumir desde esas cosas que tú haces, desde esos ámbitos que son propios, entonces claro, habrán hábitos que son comunes a todos como por ejemplo el acuerdo que teníamos de levantar la mano para poder hablar, (...) La individualidad yo la podría asumir en los grupos como en esas acciones propias de cada niño y cada niña que además son diversas, yo hoy no podía decirles este niño tiene esto no, creo que la interacción que la maestra teje con el niño y con la niña además con su familia le permite reconocer que no son iguales, que claramente tú no tienes 15 niños iguales, al contrario tienes 15 niños cada uno con una característica particular, cada uno con una forma. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>22</sup>

De acuerdo con lo anterior, y relacionando la información obtenida con el análisis de Bourdieu (1994), a partir de las posiciones que ocupan, las acciones de los diferentes actores o agentes, , constituyen el campo social, donde los habitus otorgan algunos márgenes, pues gracias a las diferentes subjetividades, se internalizan las acciones socialmente aceptadas, por lo que, el esquema es el cúmulo de capital simbólico otorgado desde la legitimidad de la sociedad.

Es así como, en las relaciones dadas en los de niños-as de los grupos observados, encontramos que las interacciones están mediadas por acciones objetivas y subjetivas que posibilitan la socialización en comunidad, las cuales se transforman de acuerdo a las situaciones y contextos que hacen que sus posiciones y roles cambien constantemente, pues la interacción comunica todo el tiempo desde la participación de sus actores.

### **5.1.3 Ser con y desde los otros**

*¿Un autorretrato? “Un autorretrato quiere decir que nos vamos a dibujar a nosotros mismos”  
Celeste - Maestra Diana*

Existen, algunas construcciones presentes en la Escuela, que aparentemente no hacen parte del currículo, podríamos decir son invisibles, pero de suma importancia para el

---

<sup>22</sup> Ver anexo 2.

equipo investigador: las construcciones identitarias, las cuales se dan a partir del ser y estar con los otros, ‘soy lo que soy porque cohabito con ellos, yo los construyo mientras ellos me construyen a mí’.

La identidad, es un asunto que comúnmente se ha dado por sentado, sin embargo, su estudio, a través de los años, empezó a cobrar sentido. En nuestro caso, como equipo investigador, encontramos una oportunidad para ahondar sobre aquellos elementos que dan lugar al surgimiento de las identidades a través de las relaciones dialécticas que los niños y las niñas constituyen en la EM. Es así, como Woodhead (2008) citando a Uppichad, manifiesta que la identidad es algo que se da a partir del nacimiento pues es una condición inherente a los sujetos (“ser”), pero que se afianza desde la apertura que los niños y las niñas tienen con el mundo que les rodea (“devenir”), ante ello, como lo manifiesta la maestra del grupo Independientes:

Los niños y las niñas todo el tiempo están en una interacción constante entre ellos [...] entonces digamos que hay como un cúmulo de todo donde ellos todo el tiempo en su interacción van mostrando ¿Quiénes son?, ¿Cómo son?, ¿cuáles son sus sentires?, ¿cuáles son sus gustos? En los momentos cuando se saludan, en los momentos en donde cuenta qué están haciendo, con quién están, qué pasa en sus casas, creo que es en ese momento en donde uno como maestro podría observar qué es esto de la identidad en ellos, cómo la vienen construyendo. En este grupo que además la comunicación empieza a ser cada vez más fluida creo que es el momento en donde más se pueden evidenciar estos elementos de la identidad. (Entrevista a la maestra del grupo Independientes)<sup>23</sup>

Todo el tiempo, los niños y niñas de manera implícita en medio de sus interacciones, están desarrollando esa identidad, pues como lo mencionan Berger y Luckmann (1968), el estar con los otros, permite que los sujetos acepten y acojan las actitudes y acciones ajenas, como propias, siendo ésta la oportunidad para que cada uno de ellos se identifique a sí mismo, por lo tanto, el

---

<sup>23</sup> Ver anexo 2.

otro se constituye como un ser indispensable, pues es el que hace las veces de espejo, en el cual yo me identifico y viceversa.

Es así que la EM se presenta como un espacio lleno de sentidos, de ideas, de experiencias que confluyen ahora en un espacio poco experimentado: el digital. Allí, esos reconocimientos por sí mismos y articulados por otros cambiaron de matices, se modificaron, más no desaparecieron, pues ahora los niños y las niñas transitan estas construcciones identitarias distantes de sus compañeros y maestras, a través de una pantalla, pero en compañía constante de su primer espacio de socialización: la familia, erigiéndose ésta como un ente potenciador o por el contrario debilitador de las mismas.

-Alejandro grita enojado: ¡no me digas bebé!

-La maestra Cristina: No le digan bebé a Alejandro, ¿por qué está enojado?,

-Mi papá me está diciendo que soy un bebé y yo ya no soy un bebe” (Ficha No 12)

A partir del ejemplo anterior, podemos observar cómo poco a poco los niños y niñas expresan abiertamente sus sentires, opiniones, malestares y demás, siendo ésta una característica importante de esa configuración e interiorización de la identidad que cada uno de ellos tiene en formación, pues dentro de esas configuraciones, él ya no se reconoce como un bebé, sino como un niño grande.

La EM encuentra que este es un asunto que debe ser priorizado, ya que en él se encuentran de forma implícita las emocionalidades:

Buscamos poder acercar a los niños y las niñas a esos contextos que no son familiares, que a veces no son tan cercanos, pero que indudablemente trastocan o transpolan todo lo que ellos son en la construcción de su ser y de su identidad. (Vídeo institucional de la EM)<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Ver anexo 4.

Esta premisa cobra sentido, en tanto, según lo evidenciado en las observaciones hechas en los grupos Conversadores e Independientes de la EM, los niños y las niñas son el centro de las experiencias pedagógicas, pues si bien, existe un horizonte institucional, son las formas de ser de los grupos, los tiempos y los sentires los que determinan los encuentros, pues una de las prioridades de la EM, es hacer que los niños-as se sientan importantes, reconocidos y escuchados por sus maestras y por sus pares, esto ocurre cuando las profesoras se dirigen a ellos por sus nombres propios y resaltan algunas de sus características personales, o cuando los niños-as son reconocidos ante todos al hacer el saludo individual a cada uno mediante la canción de bienvenida, o cuando los niños y las niñas explican sus creaciones artísticas tomando en cuenta sus gustos y procesos de imaginación; todos ellos, son elementos potenciadores de la identidad.

Zabalza (2013) manifiesta que es en la etapa infantil en la que la identidad cultural está determinada por los grupos sociales a los que el niño-as pertenecen, siendo entonces, la escuela y la familia los escenarios que permiten la creación de una realidad social propia, basada en las vivencias y experiencias dadas allí; sin embargo, cabe resaltar que lo que hasta ahora había estado separado, actualmente se encuentra unido, debido a que la Escuela y la Familia se encuentran hoy en casa, ocasionando que las interacciones y socializaciones desde las juntanzas con sus pares y maestras, se trasladen a los medios tecnológicos que, si bien permiten el compartir, también transforman esos procesos de reconocimiento que los niños y las niñas venían tejiendo en la presencialidad.

- Juliana A. muestra a la cámara un dibujo,
- La maestra Diana: A este autorretrato le hace falta el cabello, las cejas.
- La mamá de Juliana P: “mira lo tienes que hacer mejor”
- No, no es a mí es a Juliana P. (Ficha No.3)

En esta interacción se evidencia un reconocimiento propio y del otro, a partir de la diferenciación de sus apellidos, el cual está mediado por la familia, quien permanece allí, participando de los espacios de formación que hoy tienen los niños-as desde casa. En consonancia con ello, Berger y Luckmann (1968) manifiestan que la formación del yo, se entiende desde la interrelación con su ambiente natural y humano.

En este ambiente natural que se reviste de escuela, suelen surgir otros reconocimientos como la pertenencia al grupo mismo, así lo manifiesta la maestra del grupo Conversadores de la EM.

Esa parte de pertenencia y de identidad en ellos todo el tiempo se configura y se reconfigura, entonces no es que ellos tengan una... como una identidad definida, sino que se van configurando en el espacio con ese acervo que ya traen con ellos, muchas veces por ejemplo, los niños pueden resistirse a ciertos espacios o terminan configurándose con ellos, entonces una de las cosas que ellos utilizan en la escuela son las rutinas, la asamblea donde están los espacios de conversación, entonces allí empiezan a tener características comunes que los hacen sentirse parte de un grupo en específico. (...) Es un proceso, es un proceso, digamos que ellos no entran a un espacio e inmediatamente se sienten y se reconocen como parte de un grupo, ellos lo van configurando, por eso menciono que se configuran y se reconfiguran porque por ejemplo un año hacen parte del espacio de Conversadores, al siguiente pasan al espacio de Independientes, entonces allí su identidad sufre una reconfiguración total, incluso con las personas que tienen a su alrededor, con los espacios que transitan con las conversaciones que sostienen, las interacciones con la maestra con los lugares que habitan. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Conversadores)<sup>25</sup>

Son estos espacios familiares, educativos y sociales los que determinan esas identidades que experimentan los niños y las niñas según el espacio en el que circundan, pues de acuerdo con el testimonio de la profesora, este no es un proceso lineal o estático, dado que ese reconocimiento del ‘soy y pertenezco’ se da a partir de un sinnúmero de situaciones que van tejiendo la identidad de los niños y las niñas.

---

<sup>25</sup> Ver anexo 3.

Por otra parte, en las construcciones identitarias de la población observada (niños y niñas de 3 y 4 años) la imitación es un fenómeno que se encuentra latente en las formas de relación que ellos tejen, puesto que, en las observaciones realizadas, se evidenció que los comportamientos, actitudes, conversaciones o temas de interés de los niños y niñas estaban mediados por los otros;

-Sofía: Yo rescaté un pollito, se cayó a la laguna y yo lo sequé, también estoy cosechando tomates.

-Cristofer: Yo también he cosechado tomates en casa, miren. (Ficha No. 10)

La experiencia de una de las niñas logra captar la atención de todo el grupo, provocando que otros compañeros contaran situaciones vividas que se asemejaran a los relatos de sus compañeros y compañeras, tomando en cuenta que los procesos de comunicación de la población infantil se encuentran delimitados por aquello que acontece con los pares. De allí, que cuando un niño o una niña habla o muestra algo particular ante la cámara, los demás niños intentan hacer lo mismo, un poco con la intención de conseguir el aval de su maestra y compañeros-as, pues de alguna u otra forma, la maestra pone toda su atención sobre ese niño-as y, por lo tanto, los demás intentan conseguir lo mismo; por ejemplo, Celeste propone contar un chiste; Santiago, Juliana P. y Sofía dicen que también tienen un chiste para contar y la maestra les pide esperar un poco para que todos sus compañeros los puedan escuchar. (Ficha No. 18)

Así mismo, la información recabada permitió evidenciar cómo los niños y niñas construyen diálogos e interacciones con sus compañeros y compañeras, a través del hilo que propone alguno de ellos. En este caso, Celeste inició con el tema de la Navidad y presentó un muñeco. Los demás niños y niñas intentaron imitarla trayendo sus muñecos ante la cámara. (Ficha No. 16). Este aspecto muestra que estas interacciones se encuentran fuertemente mediadas por elementos propios de la imitación y ejercicios de aceptación ante los demás, pues el hecho de realizar las

mismas acciones que propone un niño o una niña al principio, se convierten en el hilo conductor de dichas relaciones entre ellos.

En consonancia con lo anterior, el trabajo realizado en la EM permite hacer notar que el lugar de cada uno de los niños y las niñas, no sólo es el de un espectador, sino el de un sujeto potenciador de relaciones y construcciones sociales a partir de la palabra, el gesto, o la invitación a hablar de un tema particular. No siempre la maestra dirigía dichas formas de relación, pues fue posible ver cómo ellos por sí mismos empezaron a tejer con otros a partir de sus propias experiencias. De allí que, los procesos particulares que tienen los niños y las niñas que llegan a la escuela, son el punto de partida para construir como grupo y como escuela desde el respeto por las individualidades de cada uno de los sujetos, entendiendo que todos los allí presentes son portadores de aprendizajes, creencias, habilidades y que, a partir de éstas, es posible estructurar unas identidades propias. La maestra del grupo Independientes lo manifiesta así:

La propuesta de la Escuela Maternal está configurada alrededor de intervenciones pedagógicas que están también estructuradas dentro de momentos [...] los nombres de esos momentos son: construyendo saberes, compartiendo saberes y evidenciando saberes, esos tres momentos responden un poco a lo que se quiere llegar con los niños y las niñas. Un argumento que tenemos como propuesta y es que reconocemos que los niños y las niñas tienen un saber, entonces el saber va en doble vía [...] Consideramos que para hacer cualquier ejercicio pedagógico necesitamos primero todos estar bien y debemos estar bien porque surge alrededor de un horizonte de sentido de la propuesta de la escuela que habla del cuidado y el cuidado como un momento. (Entrevista realizada a la maestra titular del grupo de Independientes)<sup>26</sup>

De tal manera, que la preocupación de la EM está puesta en atender el bienestar de los niños y las niñas aún desde la virtualidad, pues, se considera que ese bienestar confluye de manera apropiada con las construcciones identitarias, (este es el elemento de mayor interés del equipo investigador) y determina, en gran medida la apertura de los niños y las niñas al

---

<sup>26</sup> Ver anexo 2.

mundo. Según Woodhead y Oates (2008) la identidad es un constructo inminentemente social, en tanto, es el resultado de procesos de construcción dinámicos, los cuales en la EM se pretenden potencializar a partir de las interacciones y socializaciones allí gestadas; sin desconocer que la identidad es un proceso inacabado, pues se va tejiendo alrededor de los escenarios de socialización en los que los sujetos conviven en su día a día; por lo tanto, la identidad no es fija ni estática, sino que se encuentra en constante construcción y resignificación.

## CONCLUSIONES

### **Una lectura de la identidad como construcciones y deconstrucciones desde el ser y sentir con los otros**

Hoy la vida en comunidad se ha visto trastocada debido a las implicaciones que ha traído consigo el quedarnos en casa a causa de la pandemia generada por el virus de SARS- CoV-2, un fenómeno que cambió muchas de las formas de estar con los otros, pues las aulas de clase, los parques, las bibliotecas y comedores escolares ahora permanecen vacíos y sin ese calor humano producto de las múltiples interacciones llevadas a cabo entre los participantes del acto educativo, como son los niños y niñas, los maestros y maestras y el personal de servicios generales y de seguridad.

Esta nueva realidad modificó las formas de relacionarnos con los otros, ya no es posible el contacto directo, las caricias, los aromas del otro, ya no es posible sentir al otro como se hacía antes, por ello que se han tenido que buscar diferentes alternativas para llevar a cabo aquello que antes era cotidiano; ahora las realidades del proceso educativo se trasladaron a las pantallas de un celular, de una tablet o de un computador.

Esas nuevas formas de relación con los otros, han permeado en nuestras propias construcciones identitarias, pues a lo largo de la investigación realizada se evidenció que si bien lo cotidiano era el saludo, el abrazo, las caricias, los aromas, el juego directo, etc, hoy el mundo está atravesando un cambio que irrumpió muchas de las construcciones sociales que se habían instaurado como las formas de socializar con los otros, pues, posiblemente, no se llegó a pensar que muchos de los

escenarios de la vida, se tuvieron que trasladar a pantallas con personas que se mueven y hablan a través de ellas, pero que no están en el mismo espacio físico.

Aquellas pantallas se convirtieron en parte de la realidad que los niños y las niñas de la Escuela Maternal (EM) empezaron a internalizar como propia, pues tuvieron que adaptarse a ver, compartir y aprender con sus compañeros y maestros desde allí. En consecuencia, el deseo del compartir con los otros era ese anhelo que los participantes de los encuentros sincrónicos hacían evidentes en cada una de las sesiones, pues los niños y las niñas intentaban buscar a sus amigos más cercanos a través de las pantallas y saludarlos, contar chistes y mostrar sus juguetes, prendas de vestir u otros elementos que ellos encontraban interesantes para ser reconocidos ante sus compañeros y maestras. Por esta razón, esa nueva realidad los invitaba, sin lugar a duda, a aceptarla, a sacar el mayor provecho y sonreír, así no compartieran el mismo lugar físicamente como lo hacían antes.

Si bien el espacio físico era distinto, el sitio de encuentro sincrónico se convirtió en la posibilidad de encontrarse con el otro y sentirlo aún en la distancia; ahora era el momento en que la escuela y la casa como escenarios de socialización se encontraran en un mismo espacio, ahora era posible tejer las formas de asumirse en el mundo desde el encuentro de las familias, niños-as y maestras, era la oportunidad de que estos dos escenarios que antes trabajaban por separado, compartieran un mismo propósito: propiciar espacios de encuentro con el otro, propósito que implícitamente trae consigo las posibilidades de construcción de los procesos identitarios de cada uno de los sujetos que participan de ella, por lo tanto, pensar en la Construcción de la identidad en niños y niñas de 3 y 4 años de edad de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la pandemia del SARS-CoV-2 nos permite enunciar los siguientes elementos:

- La identidad en los niños y niñas se construye y deconstruye constantemente en la medida en que existe un reconocimiento de sí y de los otros dentro de un grupo social determinado, en tanto, los seres humanos a lo largo de su vida transitan diversos escenarios que los lleva a replantear sus formas de estar y asumirse en el mundo.
- La Escuela Maternal, es un escenario de interacciones sociales en donde los niños, niñas, familias y maestras se construyen desde el cuidado y el vínculo afectivo, siendo éste un escenario que posibilita las construcciones identitarias de niños y niñas, en tanto, su práctica pedagógica hace un reconocimiento de cada uno de los actores de la comunidad.
- Los lenguajes del arte como la música, el canto, la literatura y el teatro son unas de las prácticas didácticas y pedagógicas que caracterizan las formas de interacción de la Escuela Maternal, lo cual moviliza y permite las múltiples expresiones de los niños y las niñas, generando mayor disposición al encuentro con los otros.
- La relación que se establece entre las familias y los actores de la Escuela Maternal tiene lugar en función del reconocimiento del otro como un igual, por lo que estas formas de relación surgen a partir de la horizontalidad, permitiendo con ello generar vínculos de confianza y corresponsabilidad.
- La identidad en la educación inicial se construye subjetivamente mediante las actitudes y roles aceptados e internalizados, siendo la escuela y la familia los dos escenarios en los que se lleva a cabo la socialización como apertura al mundo, permitiendo el desarrollo de la construcción identitaria.

- Las interacciones en los niños y niñas constituyen la posibilidad de establecer prácticas posiblemente iguales, las cuales permiten mostrar que también se habita a través de las individualidades y particularidades que hoy nos permiten construirnos y tejer en comunidad.
- Muchas de las prácticas iguales que llevan a cabo los niños y las niñas observados, son mediadas por la imitación, constituyéndose ésta como un elemento que permite el reconocimiento del otro desde el aval de sus formas de expresión.
- Pese a la coyuntura de la pandemia por el SARS-COV-2, las interacciones y socializaciones dadas en la Escuela Maternal de la UPN, contribuyen a las construcciones identitarias de los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes, en tanto, los niños-as construyen su identidad en relación con los otros, aún en ausencia del espacio físico.
- Para finalizar consideramos pertinente realizar este mismo ejercicio en tiempos de presencialidad, para examinar la forma en la que la proximidad de los niños-as permite desde el cuerpo presente, develar esas otras formas de interacción.

## Referencias

- Abella, P., Páez, N. y Seidel, B. (2012) *La construcción de la identidad de género en la primera infancia: tensiones entre la resistencia y el cambio* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, Cundinamarca
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona, 1997 Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* Éditions du Seuil, París.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural* (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Trad. A. Dilon). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1980).
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/pdfs/primera\\_infancia\\_perspectiva.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/primera_infancia_perspectiva.pdf)
- Campos, G. y Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60, México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Foro de Rectores de las Américas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Código de Infancia y Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006, Colombia. Disponible en:

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=22106>

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Correa, J. (Mayo 21-23, 2015) *Formación de agentes educativos en la primera infancia: enfoque en diversidad*. [Ponencia] En: La Identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas Socioeducativas. Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, Medellín.

Escuela Maternal (2019). *Proyecto Pedagógico Institucional*. Bogotá, Colombia. Revisado 14/01/20.

Fernández, F. (2009) *Discusiones de metodología La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica*. Revista Temas Sociológicos N° 13 pp. 49 – 66. Santiago de Chile, Chile.

Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Gráficas Rógar

García, W. y Martín, M. (2013) *Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación*

Giesecke Sara Lafosse, Mercedes P. (2020). *Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales*. Desde el Sur, 12(2), 397-417. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>

Gobierno de Colombia (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Ministerio de Educación Nacional] Bogotá. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Gobierno de Colombia (2018) Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030. [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] Bogotá. Disponible en: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica\\_nacional\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_2018\\_-\\_2030.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2015) Política de atención integral a la primera infancia. Estrategia de Cero a Siempre. Aldeas Infantiles SOS Colombia. Convenio Fortalecimiento Calidad Educación Inicial – 812. Bogotá. Disponible en <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/deea68c2-a2a3-434b-acf2-37a86cf5e803/CARTILLA-1-POLITICA-DE-PRIMERA-INFANCIA.pdf>

Jiménez, J. (2017) *Teoría de la interacción como socialidad: hacia un análisis social naturalista, universal e interaccional*. Cinta moebio 59: 157-171 doi: 10.4067/S0717-554X2017000200157

Marroquín, P. R. (2012). Matriz operacional de la variable y matriz de consistencia. Recuperado de <http://www.une.edu.pe/diapositivas3-matrizde-consistencia-19-08-12.pdf>

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Orellana, D y Sánchez, M. (2006) *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Revista de Investigación Educativa, vol. 24, núm. 1, pp. 205-222. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Redondo, P. (2012) *Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina*. En propuesta educativa. N° 37. Buenos Aires

Ricoeur, P. (1984) *La metáfora viva*. Buenos Aires Editorial Megápolis

Ruiz, M. y Aguirre, G. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época III. Vol. XXI. Número 41.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

UNICEF (2012) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales. Buenos Aires.

Urrego, L y Urrea, V. (2014) *El papel que juegan las interacciones sociales en la construcción de género de niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Buen Comienzo El Pinal: Un estudio de caso* (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

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

Zabalza, M. A. (2013) Pedagogía(s) de *Infancia*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, (2), (3). Disponible en: <http://redaberta.usc.es/reladei>