

**SENTIDOS DE VIDA Y MUERTE EN NIÑOS ESCOLARIZADOS DE LOS  
GRADOS 3°, 4° y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL  
ROSARIO DEL MUNICIPIO DE MERCADERES, CAUCA**



**Maestrante:**

**EMILY ANDREA RENGIFO AÑASCO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MOTRICIDAD Y DESARROLLO HUMANO  
POPAYÁN  
2018**

**SENTIDOS DE VIDA Y MUERTE EN NIÑOS ESCOLARIZADOS DE LOS  
GRADOS 3°, 4° y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL  
ROSARIO DEL MUNICIPIO DE MERCADERES, CAUCA**

**Proyecto de grado para optar al título de  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**Maestrante:**

**EMILY ANDREA RENGIFO AÑASCO**

**Directora.**

**MG. ERIKA ESMERALDA DAVILA CORDOBA**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MOTRICIDAD Y DESARROLLO HUMANO  
POPAYÁN  
2018**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

ERIKA E. DÁVILA CÓRDOBA

Directora Trabajo de Grado

---

Mg. JOHN JAMER QUINTERO TAPIA  
JURADO

---

Mg. EIVAR FERNANDO VARGAS  
JURADO

## **Dedicatoria**

A mi mayor motivo para seguir adelante, mi familia, quienes compartieron conmigo el sueño de cumplir una meta más y me apoyaron desinteresadamente en todo el proceso, fueron mi mayor respaldo en cada sentimiento suscitado para la realización de la meta trazada

## Agradecimientos

Es aquí donde pienso que la música existe para expresar aquello que las palabras no pueden porque desborda los sentimientos, pero intentaré manifestar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que de una u otra manera hicieron parte de este proceso de investigación sin antes decir que ha sido Dios mi guía para trazar el camino que me permitiera cumplir una de tantas metas en mi vida. Infinitas gracias doy a mi abuelita Elodia Hoyos quien con su ausencia me hizo sentir lo difícil que es entender la muerte y más cuando para nuestra familia fue ella el ejemplo a seguir, en este camino se convirtió en mi ángel guardián y seguirá siéndolo para toda mi vida.

De la misma manera agradezco a mis padres Jaime Rengifo y Rosario Añasco quienes me enseñaron a valorar la vida y me apoyaron en este proceso con sus consejos en momentos en los que se siente desfallecer. A mis hermanos Diego, Cristina y Camila por la confianza depositada y su ayuda mutua en todos los aspectos para seguir caminando. A mi esposo quien con su paciencia supo comprender mi deseo de cumplir una etapa más en mi vida y me acompañó en los días de desvelo.

A la Universidad del Cauca quien me dio la oportunidad de formarme con principios y valores para avanzar en mi proyecto de vida, así como también, a la magister Erika Dávila por su dedicación y paciencia, una persona valiosa con la que aprendí mucho más de lo imaginado en la orientación del trabajo de grado.

Agradezco de manera especial a los protagonistas que hicieron posible este proyecto, los niños de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Mercaderes Cauca quienes con sus abrazos, conversaciones, alegría y tiempo me permitieron llegar a sus sentidos de vida y muerte para sorprenderme y transformar mi vida de manera personal y profesional. Así como también a docentes y directivos por su comprensión y apoyo en las diferentes actividades.

Finalmente doy gracias a Olga, mi cómplice y un persona clave, quien me permitió compartir sus clases para buscar estrategias de familiarización y comunicación con los niños.

## Tabla de contenido

	pág
Resumen .....	11
1. Aspectos motivacionales .....	12
2. Área temática.....	13
2.1 Escuela y educación .....	13
2.2 Niños escolarizados.....	14
2.3 La pregunta por el sentido .....	17
2.3.1 La vida y la muerte.....	19
2.4 Motricidad: perspectiva compleja .....	21
2 Área problémica .....	24
3 Antecedentes .....	26
3.1 Estudios de orden internacional .....	26
3.2 Estudios de orden nacional .....	27
3.3 Estudios de orden regional .....	28
3.4 Balance del estado del arte .....	29
4 Contexto.....	31
4.1 Contexto internacional y nacional.....	31
4.2 Aspectos demográficos en el Cauca.....	32
4.3 Escenario sociocultural.....	32
4.3.2 Institución Educativa “Nuestra Señora del Rosario”.....	34
4.3.3 Población. ....	35
5 Justificación.....	36
6 Propósitos.....	37
6.1 Propósito general .....	37
6.2 Propósitos específicos .....	37
7 Metodología .....	38
7.1 Diseño metodológico .....	39
7.1.1 Pre-configuración de la realidad. ....	40
7.1.2 Configuración de la realidad.....	40
7.1.3 Re-configuración de la realidad. ....	41
7.2 Participantes del estudio e informantes clave .....	41

7.3 Técnicas e instrumentos de recolección .....	42
7.4 Técnicas de análisis .....	42
7.5 Aspectos éticos .....	43
7.6 Criterios de rigor.....	43
7.6.1 Triangulación.....	43
7.6.2 Confirmabilidad.....	43
8 Hallazgos.....	44
8.1 Pre-configuración de la realidad: la exposición .....	44
8.2 Configuración de la realidad: el desarrollo.....	45
8.2.1 Dimensión temática:.....	45
8.3 Reconfiguración de la realidad: la reexposición: La escuela, la familia y los amigos como escenarios de vida en un contexto social donde la muerte causa miedo, tristeza y venganza.....	62
8.3.1 La escuela es un espacio de vida que se vive a través de la amistad donde surge el juego, el enamoramamiento, los desacuerdos, las agresiones y la norma.....	64
8.3.2 La vida es una aventura de felicidad, amor, lucha, generosidad y dolor, que se experimenta en el compartir con la familia y amigos.....	72
8.3.3 La muerte es una situación desafiante que nunca terminará y hace parte de la vida, es algo que causa tristeza, miedo y venganza.....	76
8.3.4 CODA .....	82
9 PROYECCIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....	86
ENSANCHAMIENTO DE HORIZONTE: DECISIONES QUE LE DAN SENTIDO A MI VIDA .....	87
Bibliografía .....	89
Anexos .....	93

**Lista de tablas**

	pág
<i>Tabla 1.</i> Categorización de diarios de campo. ....	45
<i>Tabla 2.</i> Categorización de talleres .....	62



## Lista de figuras

	pág
<i>Figura 1.</i> Mapa Institucional. Primer y segundo piso. Sede principal. ....	34
<i>Figura 2.</i> Pre.-estructura sociocultural. ....	47
<i>Figura 3.</i> Estructura Sociocultural. ....	63

## Lista de anexos

	pág
<i>Anexo 1.</i> Familiarización: jugamos para ser amigos. ....	93
<i>Anexo 2.</i> Familiarización: dramatizado a partir del cuento: El zombie. ....	93
<i>Anexo 3.</i> Familiarización: Collage con recortes de periódico. ....	93
<i>Anexo 4.</i> Familiarización: Los cofres de vida y muerte. ....	94
<i>Anexo 5.</i> Familiarización: Empatía frente a personajes de la literatura infantil. ....	94
<i>Anexo 6.</i> Diarios de Campo. ....	94
<i>Anexo 7.</i> Taller: Tu voz me en...canta (Juguemos a crear con las palabras). ....	95
<i>Anexo 8.</i> Taller: representando una jornada de votaciones. ....	96
<i>Anexo 9.</i> Taller: imágenes y fotografías que cuentan historias. ....	96
<i>Anexo 10.</i> Guía de entrevista. ....	97
<i>Anexo 11.</i> Guía de observación. ....	97
<i>Anexo 12.</i> Imagen: Fotografía actividad: dramatizado a partir del cuento: el Zombie. ....	98
<i>Anexo 13.</i> Imagen: Fotografía actividad: Collage con recortes de periódico. ....	98
<i>Anexo 14.</i> Imagen: Fotografía taller: tu voz me en...canta. ....	98
<i>Anexo 15.</i> Imagen: Fotografía taller: representando una jornada de votaciones en el salón de clase. ....	99
<i>Anexo 16.</i> Consentimiento informado. ....	99
<i>Anexo 17.</i> Permiso Institucional para realización del proceso investigativo. ....	100
<i>Anexo 18.</i> Permiso Institucional para realización de entrevistas. ....	100

## Resumen

Este documento tiene la finalidad de presentar el proyecto: *sentidos de vida y muerte en niños escolarizados* enmarcado dentro del macroproyecto que lleva su mismo nombre y nace desde la línea de Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad del Cauca, es coordinado por el equipo interdisciplinario del grupo KON-MOCION. La investigación se realizó en los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Mercaderes Cauca. El proyecto se realizó dentro de la investigación cualitativa buscando comprender los sentidos de vida y muerte en niños escolarizados, siendo este su propósito general. Asimismo, se utilizó como enfoque la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) articulando los métodos de etnografía y teoría fundada. Los propósitos específicos están tenidos en cuenta desde la metodología, cada uno de ellos responde a los 3 momentos de la investigación planteados en la complementariedad. Al nombrar a los niños se hace referencia a los dos géneros, no hay ningún tipo de discriminación hacia las niñas. En cuanto a los textos y palabras escritas de los niños, éstas se van a dejar tal como ellos las exponen, sin corrección de ortografía

En el proceso de investigación fueron evidentes dos escenarios: la Escuela y la familia. En cuanto a la escuela, ésta es testigo de situaciones que se viven, es un lugar especial en el cual los amigos son un motivo para asistir; aunque existen diversas situaciones que ponen a tambalear la amistad, ésta se mantiene por sobre todas las cosas. Por otro lado está la familia, un escenario acogedor para ser feliz y compartir. Aunque son innegables las situaciones difíciles que experimentan las familias, su espíritu de lucha y esfuerzo son el motor y ejemplo de su existencia. Es preciso decir que las familias están marcadas por el pasado de una “capital maicera de Colombia”, como era denominado Mercaderes. Esta fue una época de bonanza económica que dio paso a escenas de violencia. Es desde los recuerdos donde se tejen historias alrededor de la muerte, que afloran diversos sentimientos en los niños. Los adultos dan a conocer a los niños los hechos del pasado, pero en su presente también se hace evidente la muerte alrededor de la enfermedad en la vejez y la violencia. Dichas situaciones han generado sentimientos que se pensaba sólo podían estar en la mente de los adultos. Se evidencia que no hay una indagación sobre la propia muerte, pero sí sobre la muerte de otros muy cercanos, que permite entender la importancia de tratar estos temas desde temprana edad siendo fuente indispensable para mejorar los procesos escolares.

## 1. Aspectos motivacionales

El proceso de investigación nace a partir de la invitación de los docentes de la línea de motricidad y desarrollo humano para hacer parte del macroproyecto denominado “sentidos de vida y muerte en niños escolarizados”, que se venía desarrollando en diferentes instituciones educativas de Popayán. Éste proceso de investigación es un espacio de aprendizaje y reflexión que permite entender los sentidos de vida y muerte de los niños de diferentes sectores económicos, sociales y culturales. Poder hacer parte de este macroproyecto es una de las motivaciones que permitió emprender el camino y trazar una ruta.

Como docente de música en clases extraescolares brindadas a niños y jóvenes, las experiencias y vivencias compartidas con ellos han permitido una complicidad en la que la música es un lenguaje que permite expresar aquello que desborda la palabra. La clase de música es un espacio para aprender, compartir, hablar, escuchar y ser escuchado. Los encuentros y experiencias compartidas forjaron un compromiso donde era necesario tomar la mejor decisión, utilizar las palabras correctas, dar el mejor consejo y sobre todo entender al sujeto que estaba esperando una enseñanza sin saber que el aprendizaje era recíproco. Pero ¿cómo ahondar más sobre aquello que está al interior de los niños con los cuales se comparte?, ¿Por qué el instrumento no suena como la vez anterior? ¿Que representan las alegrías, risas pero también los silencios, enojos y malos entendidos de los niños?, todas estas preguntas estaban presentes en el proceso de formación musical desarrollado en el municipio.

Al recibir la invitación para hacer parte de este proceso de investigación surge la idea de resumir todas estas preguntas en una sola: ¿Cuáles son los sentidos de vida y muerte de los niños? La pregunta permitiría ir más allá de un proceso de formación musical y dar respuesta a dichas preguntas, además de entrar en un mundo hasta ahora inexplorado como lo era la investigación, sin negar el miedo que esta nueva experiencia producía. Sería posible escuchar la voz de los niños, en ocasiones ignorada por los adultos al creer que no son capaces de pensar por sí mismos. Finalmente, es motivante pensar que este proceso de investigación se puede convertir en la puerta que permita, a través de otras investigaciones, profundizar en los diferentes campos del saber y ser el portador de más voces de niños, que a veces se silencian ante la falta de importancia que se les da en los diferentes contextos donde conviven.

## 2. Área temática

### 2.1 Escuela y educación

La educación es entendida como una práctica que se produce a lo largo de toda la vida. Hace parte del desarrollo que permite superar la situación de desamparo del hombre en sus primeros días, al no tener la capacidad para defenderse por sí solo y necesitar protección ajena para poder sobrevivir. “El acto educativo es inherente y necesario a la naturaleza humana” (Manganiello, 1973, p.14), es decir, en toda sociedad o grupo humano la educación es indispensable, iniciándose en la crianza para dar paso más adelante a la educación reglada. En el siglo XVIII nacieron los lugares institucionales como una forma distinta de obtener conocimiento, se crearon las escuelas con el fin de llegar a una formación disciplinaria, moral y política; “las fuerzas que se apropian de la escuela constituirán acciones sobre acciones posibles...distribuir en el espacio, ordenar y subdividir en el tiempo, programar los actos...cumplir normas” (Martínez, 2012, p.18). Es así, como la educación se institucionaliza alrededor de la escuela, donde como lo mencionan Vasco, Martínez y Vasco (2008) se relacionan entre sí el estado, los maestros, los estudiantes, las familias y los saberes.

Este nacimiento de la escuela aparece como una forma del buen encauzamiento, con el fin de preparar a un sujeto “menor-incompleto” para la vida adulta (Foucault, 1984). Sin embargo, cuando se asiste a la escuela se espera recibir una formación con el fin de ser actores sociales en busca de un crecimiento personal. La educación no debe ser pensada sólo desde la escuela, pues como lo plantea Dewey (1998) ésta es solo uno de los muchos espacios en los que está presente, brindando sólo una parte de la formación. La educación está presente también en los diferentes contextos y cotidianidades donde los sujetos se desenvuelven, permite ir configurando saberes, conductas, pensamientos y formas de relación. Así pues, la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, debido a las demandas del contexto socio cultural; cada cultura tiene sus propios modos de vida y todos los seres humanos su propia individualidad en relación con otros.

La educación va ligada a las condiciones sociales, religiosas, culturales y tecnológicas, donde el sujeto se muestra como el reflejo de su contexto. Debido a esto se puede decir que “la educación adopta diversas formas según los lugares, tiempos, funciones sociales otorgadas al

aprendizaje y los diferentes grupos que tienen acceso a esas oportunidades” (Barrero, 2009, p.116), entendiendo así que los aprendizajes que se adquieren en la escuela están ligados a la cultura de su contexto y se articulan de tal manera que permiten aprender, junto con otros sujetos, formas de expresión y comprensión en el mismo, como un tejido que busca mover o conducir la vida.

El encuentro con los niños permitió evidenciar que la escuela es un espacio social donde convergen las historias que están por fuera de las cuatro paredes que encierran este lugar de aprendizaje, antes de que el niño llegue a la escuela ya ha recibido una educación en su casa, en su barrio, al lado de su familia, la educación ha roto los muros de la escuela, por esta razón es evidente encontrar muchos mundos posibles reunidos en un aula de clase, el patio escolar, el restaurante estudiantil, el recreo, entre otros.

## **2.2 Niños escolarizados**

La vida de los niños en el curso de la historia ha tenido muchos cambios en cuanto a la actitud de los adultos frente a ellos. Para hacer una descripción de estos cambios se cita la época de la antigüedad romana, donde el padre decidía si el niño iba a vivir y ser criado. Ariès (s.f.) menciona que el niño recién nacido era colocado en el suelo y si el padre lo cogía en brazos y elevaba significaba que lo iba a criar, de lo contrario, el niño era abandonado. Como consecuencia muchos niños morían al ser dejados a su propia suerte, estaban destinados a desaparecer, a merced que el padre los reconociera. Tal como señala Ariès, la vida les era dada dos veces: al salir del vientre materno y cuando el padre lo elevaba.

Esta situación comienza a cambiar en los siglos II y III D.C., donde surge un nuevo modelo de familia dando mayor relevancia al nacimiento y preparando a muy largo plazo la función que desempeñará el niño. A partir de la Edad Media se potencia la revalorización de la fecundidad y el infanticidio es catalogado como un delito, “el poder de un individuo ya no depende del cargo que ocupa sino del número y la lealtad de su clientela, que se confunde con la familia, y de las alianzas que se puedan establecer con otras clientelas” (Ariès, s.f., p.3). En ese sentido, el hijo varón garantiza la continuidad del apellido y las mujeres eran intercambiadas por dinero para reforzar y extender alianzas. Es así como el niño en esta época sólo era visto como un objeto que tenía un valor económico. Más adelante, en el Siglo XVI, el modo de vestir de los niños empieza a diferenciarse del de los adultos. También se evidencia a madres, abuelas y

padres mimando a los pequeños, pero a partir del siglo XVII este sentimiento empieza a estar en relación con otro en contraposición: la severidad que supone la educación. “Ya había niños malcriados en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraba ni uno solo” (Ariès, s.f., p.6).

Aparecen en el siglo XVIII las nodrizas dedicadas al cuidado y acompañamiento de los niños, siendo éstos más reconocidos. Los niños aprendían las labores de sus padres por imitación y las niñas aprendían las labores de la casa, encaminadas a repetir la vida de sus progenitoras. Así fue como se desarrollaron las primeras formas de educación desde el hogar, los niños más pudientes recibían clases de profesores en casa y más adelante, con la llegada de la escuela, se aprendían las letras. Los niños son separados de los adultos y su formación familiar es sustituida por una institución que “encierra y aísla a los cuerpos-infantiles. Tal institución se servirá de la figura del convento” (Castro, 2005, p.5). Este lugar modelaba la conducta con autoridad y jerarquía buscando sumisión y obediencia con métodos educativos severos. Se introdujo el método monitorial de enseñanza, por el que muchas personas podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas. El teórico educativo más relevante del siglo XVIII fue Jean-Jaques Rousseau. Entre sus propuestas estaba la de enseñar a leer a una edad posterior y el estudio de la naturaleza y de la sociedad por observación directa. Sus propuestas sólo eran aplicables a los niños, las niñas debían recibir una educación convencional (Palacios, 1984)

El siglo XIX fue el período en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, España y otros países europeos. Japón tomó las experiencias de varios países europeos y de Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y universitario. El más influyente seguidor de Rousseau fue el educador suizo Johann Pestalozzi. Su principal objetivo era adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural del niño considerando el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos). Por último, en el siglo XX, la educación centrada en la infancia y la actividad educativa se vio muy influenciada por la feminista y educadora sueca Ellen Key. Su libro *el siglo de los niños* fue traducido a varias lenguas e inspiró a los educadores progresistas en muchos países. La educación progresista era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y potencialidades del niño más que en las necesidades de la sociedad o los preceptos de la religión. La educación básica obligatoria es hoy prácticamente universal.

Es de resaltar que la educación en el territorio americano es implantada con la llegada de los españoles, quienes trajeron sus costumbres, formas de vida y evangelización. La educación estuvo a cargo de órdenes religiosas y, además de aprender las letras, se enseñaba la devoción a Dios. “La educación se centraba en: cristianizar a los indios, enseñarles el español y algún arte manual o industrial” (Gómez, 2009, p.14), en una administración de tiempos y espacios definida, “dotando, además, a la institución escolar de una singularidad que la diferenció de otros escenarios de la enseñanza y principalmente, de la vida privada.”(Martínez, 2010, p.16). En el caso de la mujer, su educación estaba basada en preceptos morales: virginidad, honestidad, rechazo de la vanidad, y se les enseñaba las labores de la casa. Es a finales del siglo XVIII donde estos preceptos cambian, satisfaciendo la vida de la mujer a quien además del aprendizaje de la doctrina cristiana, se le enseñaba a leer y escribir y su educación no estaba tan enmarcada al matrimonio y la obediencia. Otro aspecto importante es el aprendizaje de la lengua castellana, cuya función pretendía erradicar las lenguas aborígenes: “el Rey conminó a todos los gobernadores de las Indias a prohibir el uso de lenguas nativas y establecer las escuelas de lengua castellana” (Martínez, 2010, p.20).

Como se puede evidenciar, los niños siempre han sido guiados por los adultos en una práctica de obediencia y respeto a su autoridad. Aunque la familia dejó de ser el modelo debido a su separación ante la llegada de la escuela, los niños no tenían libertad para actuar pues los adultos se encargaban de enseñarles qué hacer. Con el paso del tiempo algunos adultos han cambiado esta situación para permitir al niño expresarse libremente y observar su medio. Cabe señalar que las relaciones del niño con otros de su entorno son indispensables en la formación de su conducta, por ello los adultos deben propiciar espacios adecuados a través del buen ejemplo contribuyendo en sus procesos de vida; las acciones que evidencian los niños se verán reflejadas en su personalidad. Por otro lado, es la escuela un escenario en el que se tejen vínculos sociales, representaciones de sí mismo y de los otros que van configurando en los niños sentidos encarnados en la cultura de su tiempo.

En el proceso investigativo se recurrió al encuentro en la escuela dando relevancia a la voz de los niños y despojándose de juicios de valor que permitieran evidenciar al niño de manera libre y espontánea aunque por momentos no se lograra encontrar el camino. De manera continua, se observa a un grupo de niños preocupados o pendientes por la nota como un elemento que hace parte de su entorno escolar, para ellos el profesor coloca la nota y eso condiciona su



comportamiento en el aula, identificar que esto no sucedía en el proceso investigativo, les permitió ser libres aunque solo fuera por un instante. Es evidente que la escuela en muchas ocasiones, cierra la posibilidad de desarrollar la creatividad, por ello se hacía necesario, buscar estrategias en las que no se sintieran cohibidos a pesar de estar dentro de la escuela.

### **2.3 La pregunta por el sentido**

La búsqueda del sentido de la vida es un atributo propio del ser humano que lo distingue de los animales. El hombre, además de habitar el mundo, también lo organiza de acuerdo a sus intencionalidades, proyectos y decisiones. “Somos el lugar donde se plantea la pregunta por el sentido de la existencia,...esa pregunta se dirige a nosotros... tenemos que responderla” (Grondin, 2005, p.18). Cabe resaltar que los seres humanos, no están solos en el mundo, esta interrogación los conduce a reflexionar y compartir con el otro, sin el otro la reflexión no tendría lugar. Por otro lado esta pregunta se debe hacer desde el sentido de lo que es y porta esa vida, en términos de experiencia y realidad; esta pregunta debe ser construida por sí mismos a través de la realidad vivida en el presente.

Cada sujeto interioriza sus sentidos y los transforma para darle un significado a la realidad inherente de la vida. No obstante, “la vida sólo tiene sentido para un ser que toma la vida en sus manos, que hace de ella...una obra de arte” (Grondin, 2005, p.30). Es decir, cada sujeto es propio de su existir y le da una singularidad a la vida de acuerdo a sus proyecciones. Así mismo, cada sujeto vive su vida a un ritmo natural donde sería irregular pretender vivir y sentir por los demás: “uno no puede hablar más que por sí mismo” (Grondin, 2005, p.30). Ante esto existe un algo innato, inherente a la vida: un afán, un impulso, un desarrollarse, un algo en el que sería imposible imaginársela. Habría que preguntarse entonces, ¿de qué tipo de sentido se trata cuando uno habla del sentido de la vida? Para responder esta pregunta se hace necesario retomar desde la filosofía. Según Jean Grondin (2005) se podría decir que la palabra tiene muchos sentidos: direccional, significativo, sensitivo y reflexivo.

El sentido direccional hace referencia a una dirección: la dirección del movimiento, es decir, la vida es un movimiento, una extensión entre el nacimiento y la muerte, aunque es “susceptible de dirección y de inquietud, pero también de trastornos y de catástrofes” (Grondin, 2005, p.32). Este sentido, direccional está referido al movimiento, nos une con una meta, con un destino. La importancia de este sentido es tal que el autor lo denomina como el más elemental de

todos, no se podría hablar de los demás sentidos si no hay una extensión en el tiempo. El sentido significativo hace referencia a lo que las cosas quieren decir, se hace alusión a la interioridad o el alcance de una palabra, se plantea en este caso que el reto se encuentra en el sentido que se puede dar o reconocer a la extensión en el tiempo, en tanto “el sentido de la vida es el de una existencia que está dotada de una ‘significación’, a pesar del sinsentido del término” (Grondin, 2005, p.40).

El sentido sensitivo es la capacidad de captar algo, se habla de los cinco sentidos como ventanas al mundo: vista, gusto, tacto, olfato y la audición, vistos como la capacidad de sentir, apreciar, acoger y degustar las cosas, la capacidad de sentir un sentido que ya existe, de degustar y saborear la vida. Finalmente Grondin presenta el sentido reflexivo, la filosofía en sí misma, en tanto es la explicación, la justificación, la apreciación reflexiva de las cosas, “una capacidad de juzgar, de apreciar la vida” (Grondin, 2005, p.42). De este modo, el autor afirma que no se busca imponer un sentido sino trasegarlo de la vida misma, desde un sentido que ya existe.

Por otro lado, Holzapfel (2005) plantea que existen unas fuentes dispensadoras de sentido que permiten organizar las vidas en torno a ellas, estas fuentes son: amor, amistad, poder, saber, juego, ciencia, técnica, economía, política, derecho y otras. Son estas fuentes, aquellas que permiten dotar de sentido la existencia ya que a través de ellas se tejen diversas experiencias. Este autor advierte que la palabra sentido puede tener al menos tres acepciones principales: el sentido en tanto *significado* de una palabra, cosa, suceso o acción; el sentido en tanto *justificación*, aquí se hace evidente la pregunta por el porqué de un hecho, acción, suceso u otro; y el sentido en tanto *orientación* o dirección, entendido este, como el sentido que orienta y el último de la existencia (Holzapfel, 2005). Así mismo, Holzapfel plantea unos generadores de sentido donde uno conduce al otro para potenciarlo, en primera instancia aparece el *vínculo* como “la afinidad que tenemos con algo. Así encontramos sentido en espacios o momentos, con ciertas personas, respecto de algunos temas y otros” (2005, p.19). El vínculo conlleva al *cobijo* “el sentido toma la virtud de cobijarnos, de ampararnos, de envolvernos bajo un manto de protección” (2005, p.19); a su vez, el vínculo y el cobijo generan *atadura*, entiendo esto como el hecho de quedarse atrapados o cautivos de aquello; los anteriores generadores conducen a la *reiteración* en tanto se apuesta o continua en ello, y finalmente aparece aquello en lo que el sentido logra su mayor peso, fuerza y determinación: el *sostén* entiéndase aquí que “el sentido es lo que nos sostiene en la existencia” (2005, p.19) y por ello al llegar al *sostén* se potencian todos los generadores anteriores.

Muchos episodios de vida, conducen a la búsqueda de respuestas ante interrogantes como: ¿por qué esto me ocurre?, ¿Qué sería de mí, si...?... buscando así que la vida tenga sentido. Ortiz Osés (2003) distingue tres tipos de cosmovisión en su texto amor y sentido. La primera denominada matriarcal, significado naturalista que lleva a vivir en ese vaivén de recuerdos del pasado y revivirlos en el presente, inmiscuidos de manera circular, de lo indefinido a lo finito (vida y muerte). El patriarcalismo como segunda cosmovisión se refiere a la racionalidad fundante que hace que el ser salga de su estado natural y trascienda en su propia proyección, es buscar la luz de lo abstracto en la autoconciencia. Y por último, la cosmovisión del fratriarcalismo donde se juntan lo matriarcal con lo patriarcal, una mediación entre lo pasado (mítico) y el futuro (lógico), un presente interior anímico, una percepción de la vida frente al destino, entendido esto como un sentido cointegrador. Por lo tanto, “el sentido, se trata de un sentido dialógico de carácter intersubjetivo que responde a la coimplicación o correspondencia entre el alma y el ser, el hombre y el mundo” (Ortiz, 2003, p. 29). Sentidos que surgen durante la interacción, a partir de los modos en que otros seres actúan con nuestro ser.

**2.3.1 La vida y la muerte.** A lo largo de la historia, el ser humano ha querido encontrar respuestas a los dos mayores interrogantes en su existencia: la vida y la muerte. Savater (1999) plantea que “la vida, en el único sentido de la palabra que conocemos, está hecha de cambios, de oscilaciones entre lo mejor y lo peor, de imprevistos” (p.10); la vida es una paleta de colores que se pinta con lo que sucede en el camino. Los seres humanos son los principales actores de su vida, el hecho de habitar en el mundo muestra que éste no es solamente un tejido de causas y efectos, sino que está cargado de significados y lleva a un actuar no solo para estar en él sino para transformarlo: “los humanos no solo respondemos al mundo que habitamos sino que también lo vamos inventando y transformando” (Savater, 1999, p.42).

Por otro lado, la muerte como culminación de la vida puede llegar de manera inesperada, natural o violenta, generando diversas situaciones que tienden a repetirse al ser aprendidas por los niños en sus contextos. Cabe decir que cada persona vive la pérdida de manera diferente dependiendo de su cultura, contexto, vínculo con la persona fallecida y su propio concepto de muerte; para hablar de la vida, es necesario hablar de la muerte. En su libro *el hombre ante la muerte*, Ariès (1983) explica cómo los seres humanos a través del tiempo han dado diversas explicaciones a este hecho inherente a la vida. El autor menciona que desde la época del

neolítico los registros arqueológicos muestran la existencia de culto o ritos a los muertos, expresado en enterramientos que suponen una conciencia de la muerte y el dolor ante la pérdida.

En el poema de Gilgamesh, según Ariès (1983), redactado hace 4.000 años, se evidencia la más primitiva descripción del duelo y los rituales, la muerte afectaba la continuidad del ritmo social. Por otro lado, los egipcios tenían rituales para aquellos que pudieran pagarlos, como los Faraones que cuando ascendían a su trono mandaban a construir su tumba y el ajuar funerario; entre sus ritos se encuentra la momificación. En cuanto a la época de la antigüedad, era evidente el rito de las plañideras hacía posible que se descargara “sobre otros la expresión de un dolor que no se sentía lo bastante personalmente, pero que había que mantener y sustentar” (Ariès, 1983, p.126). En esta época se evidencia también el luto religioso y los juegos fúnebres como se expresa en la *Ilíada* durante los funerales de Patroclo.

Respecto a Grecia y Roma, el rito funerario significaba un deber: “honraban las sepulturas, en parte porque temían el regreso de los muertos y el culto que consagraban a las tumbas tenía por objeto impedir a los difuntos volver para perturbar” (Ariès, 1983, p.33). Los romanos desarrollaban ritos como el banquete fúnebre que “designaba la comida que tomaban sobre las tumbas y las ofrendas que en ellas depositaban” (Ariès, 1983, p.30). Así mismo, el rito de las plañideras empezó a ser rechazado por figuras eclesiásticas como San Juan Crisóstomo, se menciona que “los que están de duelo deben limitarse a la iglesia, al monasterio, a la casa, silenciosos calmos y dignos” (Ariès, 1983, p.126). Sin embargo, en la primera edad media, se expresaban manifestaciones de desesperación ante el fallecido y se hacía un acto ceremonial donde había un recuento de su vida: “comienza con un recuerdo triste y discreto de las cosas y los seres que ha amado, por un resumen de su vida” (Ariès, 1983, p.20).

Luego, durante la segunda edad media, era común recibir visitas que ayudasen a hacer llevadero el dolor y durante los siglos XII y XIII, los sacerdotes cumplían el papel predominante a través de procesiones solemnes que empezaron a volverse menos numerosas y sencillas en los siglos XVI, XVII y XVIII. A su vez, “alrededor del muerto ya no había sitio para las grandes y largas deploraciones de antaño; ya nadie declama con voz fuerte los lamentos ni los elogios” (Ariès, 1983, p.142), todo debía suceder en silencio y tranquilidad. El siglo XIX muestra cómo la muerte se convierte en algo familiar y natural, se esperaba un tiempo prudente para ponerles nombre a los niños en caso de fallecimiento. Finalmente en el siglo XX, “el periodo del duelo estaba lleno de visitas...de la familia al cementerio, de los parientes y amigos a la familia”

(Ariés, 1983, p.466). Se generaban ciertas críticas alrededor de si el fallecido era o no querido por su familia. También esta época se evidencia que “la habitación del moribundo ha pasado de la casa al hospital” (Ariés, 1983, p.474), siendo esta situación aceptada por la familia.

Lo anterior permite evidenciar cómo a través del tiempo se han construido diversos significados sobre la vida y la muerte que dependen de los lugares, tiempos y situaciones. Es preciso decir que el contexto y la cultura de un momento histórico van configurando dichos conceptos donde parece que lo anterior es obsoleto ante los ojos del presente o por el contrario se repite la historia, entendiendo así, la capacidad del ser humano de proponer, crear y transformar en la relación que establece con su entorno. El pueblo es un lugar donde se vive de manera diferente a la ciudad, los niños a temprana edad hacen las labores de su casa, algunos trabajan cuando salen a vacaciones. Este tipo de situaciones van configurando diversas maneras de ver la vida. Por otro lado, diversos ritos ante la muerte hacen parte del contexto pero es evidente que las relaciones en casa permiten identificar una mayor cercanía del niño con la muerte.

#### **2.4 Motricidad: perspectiva compleja**

La motricidad visiona el cuerpo más allá de lo motriz, es decir, un cuerpo que se relaciona en el mundo hasta tal fin que lo encarniza, donde los otros cuerpos no son simples objetos, sino son otros cuerpos subjetivos que estrechan la relación de Yo-mundo en la intersubjetividad (Zubirí, 1986) haciendo evidente una integralidad porque ese ser humano que siente, piensa y hace cosas, también se relaciona con otros y con el mundo que le rodea, construyendo significados que dan sentido a su vida. Es así como la motricidad es mucho más que un movimiento mecánico, o respuesta a diferentes estímulos, está referida a la expresión de la corporeidad, dada desde una realidad social. En este sentido, el cuerpo se expresa libremente por medio de sus manifestaciones, como por ejemplo, sentir, hablar, reír, crear, y transformar su realidad. Para González y Correa (2010), la corporeidad es el fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros. Es preciso decir que comprender los sentidos de vida y de muerte implica ver y sentir al sujeto desde una dimensión más amplia y compleja, que permite verlo desde su intersubjetividad para tratar de comprender su realidad.

En cuanto a la perspectiva compleja, Morín (s.f.) plantea que además de ser interacción e interferencia entre una cantidad amplia de unidades, como lo que sucede a todos los sistemas

vivientes, la complejidad se refiere también a “incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” (p.35). Esta visión compleja permite llegar a contradicciones que no están referidas a errores sino más bien, a “el hallazgo de una capa profunda de la realidad” (Morín, s.f., p.63), que evidencia tejido de relaciones entre el individuo y su entorno social en la interacción donde constituye su identidad y se hace sujeto produciendo la sociedad que a su vez crea al sujeto. Para Morín (como se cita en Soto, 1999, p.35), el ser es “organización activa...cuyos principios organizacionales y paradigmáticos ilustran, no solo el ser-máquina físico, sino también el biológico, social, lingüístico”. No hay un mismo horizonte para todos los sujetos, cada uno es interdependiente, sujeto sistémico que se organiza de acuerdo a sus sentidos de vida, se acomoda y reacomoda en un mundo que no tiene una sola dirección. Así, el sentido de vida se establece con relación al mundo y a los sujetos en su contexto familiar, eco-medio-ambiental, educativo, cultural, en el cual se mueve y desarrolla. La dimensión de su mundo se da en tanto construye su proyecto de vida, a través de la experiencia.

Del mismo modo, Linares (2013), expresa que el pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional donde el sujeto es un ser cultural, en tanto vive inmerso en un universo de lenguajes, ideas y conciencia. Por esta razón el sentido de vida está enmarcado desde el ser cultural, donde el sujeto es visto desde todas sus dimensiones. El sujeto llega a conocer y a explorar a través del movimiento a partir de su propia percepción y hace suyo el saber, el conocimiento, el aprendizaje. Por tanto, los movimientos no son solamente biológicos sino en relación entre estos y las intencionalidades de los sujetos. La intencionalidad del sujeto refiere a la expresión y ésta se da desde el inicio de la vida, durante el trayecto y hasta la muerte, haciendo referencia a la temporalidad. El movimiento desde su corporeidad implica el contacto del ser complejo desde el interior y exterior de su mundo y otros mundos que le da sentido de vida tantas veces como su cuerpo se encuentre en acción: espiritual, creativa, amor de conocimientos como también desde lo físico con la sociedad, lo ecológico y el cosmos entre otros que le permiten transformar y crear. En este sentido, cabría decir que es a través de la espacialidad, temporalidad, corporeidad, movimiento, percepción e intencionalidad, “elementos constitutivos de la motricidad” (Benjumea, 2009), donde la complejidad se hace presente.

Por ello, es preciso decir que existen muchos mundos posibles en cada niño que a su vez están relacionados en su interacción, tal como lo plantea Edgar Morín, citado por el grupo Konmoción, “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, un tejido que

depende de las circunstancias, de las intenciones y las emociones, de las influencias reciprocas, de las decisiones, de la naturaleza sobre lo pasado, de los hechos fortuitos, que constituyen nuestro mundo fenoménico”(2008, p.44). Finalmente cabe decir que la vida de cada uno de los niños está marcada por un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares” (Morín, s.f., p.17), que constituye su mundo y precisamente todo este tejido hace referencia a la complejidad como una de las perspectivas de la motricidad donde la corporeidad permite manifestar lo que cuerpo siente y la complejidad busca interpretar y comprender el sentir de los niños frente a la vida y la muerte.

## 2 Área problemática

La invención de la escuela, vista como un lugar de aprendizaje de conocimientos al cual los niños deben desplazarse separándose de su seno familiar, ha generado que se piense que este espacio es el único lugar donde está presente la educación. Estos lugares llamados escuelas dieron paso al adiestramiento, aprendizaje en tiempos establecidos, sujetos a vigilancia y observación. Pero los niños no solo aprenden en la escuela sino también en todos los contextos donde se desenvuelven, como la familia y los amigos, generando comportamientos y sentimientos en una estrecha relación con el otro, lo otro y los otros. La escuela muchas veces sólo es un espacio jerárquico de aprendizaje de conocimientos, no permite generar en los niños un proyecto de vida y les limita el desarrollar su ser de manera libre, espontánea y responsable. A este respecto se deben crear espacios más lúdicos de interacción con todos los entes encargados de su formación.

Por otro lado, el entorno contiene diferentes escenarios de violencia, amor, tranquilidad, pobreza, riqueza, discriminación, muerte, diálogo, entre otros, que los niños perciben y apropian generando estilos de vida, creencias, valores, conocimientos y pensamientos que pueden o no ser exteriorizados durante su vida diaria a través de las conductas, expresiones y sentidos que le dan a la vida y a la muerte. Son los sentidos los que permiten vivenciar en los niños y niñas su existencia, dotada de emociones, miedos, inseguridades, rituales y subjetividades que en ocasiones los adultos no comprenden generando así un ocultamiento de sus voces, formas de sentir y vivir. La forma de pensar, actuar y percibir el entorno por parte de los niños es diferente a la del adulto, su vida gira alrededor del juego, el cumplimiento de deberes escolares y la obediencia. Debido a esto, los adultos asumen que los niños no están preparados para abordar la realidad de la muerte, convirtiendo este tema en un tabú donde se ocultan las emociones del niño impidiendo en muchas ocasiones expresar sus sentimientos; por otro lado, en el ámbito escolar este tema se aborda de manera muy tímida. Es así como se piensa que los niños, a su corta edad, no deben pensar en la muerte porque aún tienen un largo camino por recorrer o mucho tiempo para vivir, pero es innegable pensar que alrededor de su vida pueden cruzarse historias de muerte de familiares, amigos y mascotas, así como también de la naturaleza por efectos del clima, o la mano del hombre.



A través de esta investigación se busca conocer cuáles son los sentidos de vida y muerte que tienen los niños escolarizados, desde los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven, tomando como punto de partida lo realmente vivido por los sujetos y teniendo en cuenta lo sensorial y extrasensorial para así poder comprender sus formas de ser y estar en el mundo. El encuentro con sus sentidos de vida y muerte permitirá ver a los niños como actores y constructores de su realidad, aportando de esta manera a una forma diferente de encuentro con el adulto donde sea posible escuchar y hacer visible la voz de los niños. Surge de este modo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de los grados tercero, cuarto y quinto en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Mercaderes Cauca?

### 3 Antecedentes

#### 3.1 Estudios de orden internacional

En los antecedentes internacionales se encuentra: “el sentido de vida de las madres de niños prematuros internados en unidad de cuidados intensivos neonatales (UCIN)”, de María Celeste Gómez (2016). Este trabajo expresa que ocho de cada cien bebés nacen prematuros en Argentina, por ello el objetivo consiste en conocer el sentido de vida de las madres que pasan por esta situación, con el fin de sensibilizar al personal de salud y como punto de partida para tratamiento psicológico que fortalezca el vínculo entre madre y lactante. Los resultados muestran que los sentidos de vida de las madres estaban relacionados con sensaciones optimistas y alegres a pesar de la internación de sus hijos, y aunque atraviesan por una situación límite, esto genera una actitud positiva frente al sufrimiento mediante un sentido, misión, o un quehacer.

En otro caso, Enzo y Fozzatti (2016) realizaron una investigación denominada: “El sentido de vida en jóvenes de 18 a 25 años concurrentes a centros educativos de nivel secundario” en Argentina, la cual tenía como objetivo estudiar y evaluar el sentido de vida en jóvenes, aplicando el test sentido de vida. La muestra se realizó a 200 jóvenes y develó que una gran mayoría de los estudiantes puede presentar alta probabilidad de tener dificultades a la hora de tomar decisiones, además de un bajo compromiso con sus obligaciones, falta de objetivos, apatía, falta de iniciativa, indiferencia, depresión y una existencia frustrada.

Por último está el artículo de Moura y colaboradores, llamado “Hospitalized child and teenager with chronic diseases: feelings about death” (niño y adolescente hospitalizados con enfermedad crónica: sentimientos acerca de la muerte) (2015). Se trata de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue analizar los sentimientos de niños y adolescentes hospitalizados con enfermedades crónicas en relación con la muerte. Se realizaron entrevistas a profundidad para luego ser analizadas. Se concluye que la hospitalización conlleva a los niños y adolescentes a enfrentar la muerte de los demás enfermos, donde se despiertan sentimientos de tristeza, consternación, ansiedad, generando miedo a la muerte.

### 3.2 Estudios de orden nacional

Se encuentra en antecedente nacional la investigación de los autores Víctor Manuel Díaz Soto y María Victoria Cadavid Claussen en 2015, titulado “sentidos de vida de los universitarios”. Este trabajo busca identificar los factores que motivan la configuración de los sentidos de vida para una mejor comprensión y educación del sentido de vida personal en los jóvenes universitarios. Los resultados muestran que los hombres, en cuanto al sentido de vida, están más arraigados en el plano del sentido construido o inventado, alejado del esfuerzo de descubrimiento, más cerca de la trivialidad y la búsqueda del éxito material. Por otra parte, las mujeres en su mayoría también manifiestan su sentido de vida en esta línea, sin embargo, aparece, aunque no de modo relevante, el sentido de vida basado en valores objetivos, esto muestra que hay una construcción más de cara al horizonte futuro que extraída desde la experiencia vital cargada de los valores que asume en relevo una generación.

Por otra parte, el artículo titulado “sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir”, la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz, en contexto de (post) conflicto, evidencia la investigación llevada a cabo por el magíster en antropología social Sebastián Gómez Ruiz en 2013. Este estudio se llevó a cabo en el Colegio campestre Jaime Garzón IED, Localidad rural Sumapaz, con niños y niñas de 9 a 12 años. Se evidenciaron las experiencias afectivas con la muerte en el marco social de la violencia, el silencio y la desconfianza característico del territorio. Plantea problemas éticos y metodológicos sobre el silencio de los niños y lo intrusivo de preguntarles sobre experiencias personales con la muerte.

Finalmente, entre los estudios de orden nacional se menciona a María A. Gonzales, Daniela Blandón Ch., Juliana A. Quiceno, Álvaro Giraldo P., y Constanza Forero P.(2014) quienes con la investigación que llevó por título: “Habitar bajo los puentes: vida y muerte; dos formas de comenzar algo”, buscaron como objetivo comprender los significados que las personas que habitan bajo los puentes de la quebrada la Picacha, le dan a las experiencias, relacionadas con la vida, la salud, la enfermedad y la muerte. Los resultados dieron a conocer que para ellos la vida significa la fuerza para salir adelante, la salud es el motor para vivir, el cuidado de la salud lo consideran imposible por las condiciones de vida, la enfermedad significa el inicio de la muerte, la muerte significa el descanso del cuerpo a la que no se le tiene miedo.

### 3.3 Estudios de orden regional

A nivel regional se reconoce el trabajo de investigación de Carvajal y Vargas (2004) denominado: “Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado. ¡Una escuela de oportunidades!”. Este estudio plantea las realidades en las que se encuentran viviendo las niñas, niños y jóvenes, especialmente de tres regiones del país que se toman como referente en el estudio de investigación: Bolívar, Cauca y Meta. Los resultados arrojaron cifras alarmantes frente a la pobreza, desnutrición, enfermedades de transmisión sexual e incursión a los grupos al margen de la ley, mostrando a través de esto las pocas esperanzas de vida que poseen las niñas, niños y jóvenes y cómo viven inmersos en las realidades de la muerte.

Por otro lado, se llevó a cabo la investigación “Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: la vida y la organización social indígena”, por parte de ACNUR (2008). Este trabajo plantea la forma en que viven y construyen sus sociedades las culturas indígenas en Colombia a lo largo de todo el perímetro nacional. Entre sus temas se destaca el manejo de las cosmovisiones y la educación que reciben los niños en las culturas indígenas del Cauca, la importancia que le dan al contacto con la naturaleza y el sentido de la vida a partir de los elementos de la tierra.

También se encuentra el proyecto que se lleva a cabo en la institución Educativa Don Bosco de la ciudad de Popayán en el año (2012), elaborado por el grupo interdisciplinar desde la coordinación de Pastoral del colegio. El proyecto “SENTIDO DE VIDA”, es una herramienta que contribuye a la formación integral del estudiante salesiano y que le permite a los niños y jóvenes formarse en valores, desarrollar procesos de autoconocimiento, diseñar y planear sus proyectos de vida, para transmitirlos a la sociedad y transformarla. Los resultados presentados en el primer año de aplicación demuestran lo positivo que representó el trabajo de las guías propuestas a los niños y jóvenes, y cómo estas han favorecido a construir proyectos de vida esperanzadores y acordes a sus realidades juveniles.

Por otra parte, se encuentra la investigación llevada a cabo por Angélica Quilindo (2016), denominada: “Sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de la Escuela Los Campos de la ciudad de Popayán, Cauca”, una investigación de tipo cualitativo que utilizó el principio de complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008). Los resultados evidencian que la vida son los aprendizajes significativos que proporcionan la familia y la escuela aunque a veces las acciones

la disfracen con muerte, y el barrio es el espacio donde se genera violencia por la acción del hombre que generalmente lleva a la muerte.

Finalmente, se menciona a Alejandro Erazo (2017), quien desarrolló una investigación de corte cualitativo utilizando la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008), denominada: “sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de básica primaria en el colegio Seminario Menor de Popayán”, donde se logró evidenciar que el recuerdo brinda sentido a la vida, vivir para recordar y recordar viviendo, donde la alteridad es una regla de la vida entre familia, escuela y amigos. La muerte por su parte, es apertura de encontrar el más allá en la vida, donde se tiene la esperanza de volver a ver a los que se fueron.

### **3.4 Balance del estado del arte**

Los anteriores antecedentes revelan, respecto al tema de interés, que la mayoría de las investigaciones son de tipo cualitativo con la utilización de la etnografía y las entrevistas, permitiendo tener un contacto desde el lugar de la otra persona, es decir en su contexto, es evidente que hay preocupación por la pregunta sobre el sentido de vida en jóvenes y adultos. La pregunta lleva a indagar sobre la manera en que las personas construyen su camino de vida y el futuro que les espera. Los hallazgos evidencian una fuerte influencia de su contexto y situaciones de vida, donde los sentidos dependen de éstos; no es lo mismo el sentido de vida ante la pérdida de un ser querido, la época de estudios universitarios o las situaciones económicas. Al respecto, los sentimientos son diversos, situaciones de vida rodeadas de sufrimiento encuentran sentido a partir de una misión, un quehacer, un impulso que lleva a buscar actitud positiva o negativa y en el caso de los jóvenes se evidencia desorientación o sentido basado desde la búsqueda de éxito material.

En cuanto a los sentidos de muerte, los estudios encontrados están en su mayoría referidos a contextos donde se han experimentado escenas de violencia y las huellas que han dejado en los niños, despertando sentimientos de tristeza, consternación, ansiedad, y miedo a la muerte, además de dificultades para entablar conversaciones con adultos debido a experiencias afectivas con la muerte por conflicto armado. Hay sentimientos de desconfianza que conlleva al silencio de los niños y a negar la expresión de las emociones. Por ello se plantean mecanismos de orientación para educar tanto a adultos como a niños sobre el tema de la muerte, que permita la aceptación y un mejor manejo del duelo. Por otro lado, las investigaciones también evidencian

casos de niños que padecen alguna enfermedad y muestran capacidad para sobreponerse recurriendo al sentido espiritual como una prueba de Dios que deben superar.

Vale la pena indicar que los niños perciben todo lo que ocurre a su alrededor, incluso cuando se elude hablar de asuntos que afectan o no es fácil plantearlos; ante la muerte algunos niños suelen experimentar la pérdida de una mascota, un miembro de la familia, vivir en lugares donde hay hechos de violencia, escuchar hablar de ella en cuentos de hadas, verla en televisión y encontrar animales muertos. Los estudios que se ocupan de este tema en particular, muestran cómo algunos padres prefieren no hablar de estos temas porque creen así proteger a sus hijos de preocupaciones y dolor, consideran que, debido a su corta edad, no es prudente hablar cualquier tema con los niños porque posiblemente no entenderán o no están preparados para saberlo. Es evidente que la pregunta sobre el sentido de vida y muerte ha sido poco abordada en los niños, por lo tanto es importante investigar alrededor de este tema y tratarlo en el ámbito escolar. Se evidencia que la interpretación que los niños puedan ofrecer acerca de la vida y la muerte no es tomada en cuenta para su trascendencia y de alguna manera ésta va a contribuir en la construcción de su proyecto de vida. Muchas veces la voz de los niños se ausenta en tanto sus relaciones son establecidas por las concepciones dadas por los adultos y, a pesar de la cercanía que tienen los niños con el tema, pocas veces se ha podido conocer cuáles son sus sentimientos e intenciones.

## 4 Contexto

### 4.1 Contexto internacional y nacional

El proyecto de investigación se va a desarrollar con niños escolarizados, dado que la escuela es un lugar de encuentro de saberes de niños provenientes de diferentes contextos. En consecuencia, es necesario mencionar datos significativos sobre el contexto internacional y nacional de la escolaridad. En lo que se refiere al contexto de escolaridad en América Latina, el investigador Axel Rivas, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), analiza las políticas educativas que han implementado Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay en los últimos quince años (2000-2015), con el fin de tener un acercamiento a la realidad que viven niños y adolescentes en Latinoamérica.

Durante el período analizado fue notable la expansión de la cobertura en el nivel inicial en todos los países, se logró llegar al 81% en México, 75% en Uruguay y Perú, 72% en Argentina y Chile, y 66% en Brasil. Sin embargo, “el caso de Colombia muestra una mayor deuda: desde muy abajo al iniciar el nuevo siglo hasta 2011, el país había quedado lejos del resto, con una tasa bruta del 44% en los niños de 3 a 5 años de edad” (Rivas, 2015, p. 207). Evidentemente es preocupante el caso de Colombia que sigue arrojando indicadores poco alentadores, la inversión en educación no fue la prioridad de muchos gobiernos en periodos anteriores pues se invertía más en el conflicto interno, destinando muchos puntos del producto interno bruto. Solamente en estos últimos años se ha tratado de resarcir esos errores del pasado y se están destinando más puntos del P.I.B para mejorar infraestructura e implementar una reforma educativa.

“Para los países más desarrollados el porcentaje de alumnos que pertenecen al estrato social más bajo fue muy pequeño: por debajo del 2% en los países nórdicos y por debajo del 10% en todas las regiones industrializadas analizadas (2012). En cambio, para América Latina esta proporción fue distinta: en 2000, el 38% de los alumnos se ubicaba en el estrato más pobre, y en 2012, se ubicaba en el 29%” (Rivas, 2015, p.198). Sin embargo, uno de los principales hallazgos señala que los alumnos del cuartil más pobre de América Latina fueron los que mejoraron la calidad de sus aprendizajes en las pruebas. Así, entre 2000 y 2012, América Latina fue la región

que más aumentó sus resultados de aprendizaje en las pruebas Pisa y la que más incrementó su tasa de escolarización en el nivel secundario. Por lo tanto, los aprendizajes fueron mejorando mientras ingresaban nuevos alumnos al sistema educativo, generalmente de los estratos más pobres.

#### **4.2 Aspectos demográficos en el Cauca**

El estudio se realizó en el municipio de Mercaderes, departamento del Cauca. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2015), cuenta con una proyección de 1.391.889 habitantes para este año, del cual 554.704 habitan en el casco urbano de Popayán, mientras que 837.185 habitantes están ubicados en el resto de cabeceras del departamento. Con la información estadística del DANE en proyecciones de población al 2020, el municipio de Mercaderes tendrá un total de 1.652 niños y niñas en edades comprendidas entre 10 y 14 años (DANE, 2015).

Con relación a la población estudiantil de Mercaderes, ésta cuenta con un total de 3.158 matriculados, de los cuales el 100% corresponde a matrícula oficial regular. Esta población está distribuida en diez establecimientos educativos oficiales dispuestos en cincuenta y dos sedes. Seis sedes pertenecen a la zona urbana, de las cuales dos son instituciones educativas. En la zona rural existen siete instituciones educativas con treinta y ocho sedes y un centro educativo con ocho sedes. De acuerdo a este corte de información, el 45,02% (1.422) de los estudiantes reciben atención en zonas urbanas y el 54,97% (1.736) reciben atención en zonas rurales (Director de Núcleo, 2016).

#### **4.3 Escenario sociocultural**

Antes de centrar el escenario sociocultural donde se llevó a cabo la investigación, es pertinente hacer un recorrido que permita visibilizar unas de las grandes problemáticas de nuestro país como es el conflicto armado, ya que es una temática que ha afectado a muchos departamentos incluyendo de manera significativa en el Cauca. Se identifica como este tipo de situaciones inciden en la construcción de sentidos de vida y muerte. Al respecto, Colombia ha sufrido por muchos años de la violencia que alrededor se ha producido identificada en muertes, secuestros, masacres, feminicidios, violaciones ante voces que fueron silenciadas donde los niños llevaban la peor parte al quedar huérfanos o ser llevados a la fuerza a las filas de los grupos



armados. Son innumerables las escenas de horror que poco a poco han ido menguando para dar paso al posconflicto donde sin entrar en detalles sobre este proceso, se pretende llegar a acuerdos que permitan dejar las armas y reincorporarse a una vida más llevadera. Con respecto al Departamento del Cauca, es pertinente decir que han hecho presencia muchos grupos armados en diferentes zonas del departamento, generando muertes, desaparecidos, desplazados, heridos mutilados, odios y venganzas.

Por otro lado se percibe una relación de conflictos mineros con la presencia de actores armados ilegales así como también la militarización de territorios indígenas. El Cauca es un departamento donde se hace visible la movilización social y resistencia, como uno de los objetivos de los indígenas que busca el respeto por la madre tierra. Esa realidad social que se fue construyendo condicionó la visión del mundo en la vida cotidiana, consolidándose hasta hacer parte de la realidad donde es evidente una construcción de sentidos alrededor de la interacción y relación que se establece en el entorno.

**4.3.1 Municipio de Mercaderes, Cauca.** El municipio de Mercaderes fundado en el año 1535, está ubicado al sur del Departamento del Cauca. “Los españoles al llegar a este territorio encontraron a los indígenas Patías haciendo trueque con sus productos, por lo que les denominaron “los mercaderes”, término que se aplicó también al territorio” (Grupo Poliedro, 2009, p.228). A inicios del siglo XX se dio apertura a una vía que permitiera responder a la agresión del Perú. Cabe decir que este territorio fue conocido como la “capital maicera de Colombia”; este reconocimiento, así como la apertura de la vía, generó un auge económico fugaz debido a que en la década de los 70 se impulsa la creación de la vía panamericana. Dejando atrás “la riqueza y prestigio de un pueblo maicero; ahora quedan huellas en la memoria de una experiencia que sigue paralizada ante la sombra de una historia que se repite, con la llegada del comercio mafioso de la coca” (Grupo Poliedro, 2009, p.135). Por otro lado, Mercaderes está poblada por comunidades mestizos urbanos y rurales, campesinos y afro, formando una identidad diversa en su unidad cultural. De ellos se encuentran en su mayoría los mestizos.

### 4.3.2 Institución Educativa “Nuestra Señora del Rosario”. Antes Institución

Educativa Urbana de niñas Nuestras Señora del Rosario. Es un establecimiento educativo de carácter oficial, mixto, que cuenta con cuatro sedes, todas establecidas en el casco urbano. La sede principal de la Institución (ver figura 1), en la cual se desarrolló la presente investigación, tiene alrededor de treientos ochenta estudiantes, procedentes en su mayoría de la zona urbana.



Figura 1. Mapa Institucional. Primer y segundo piso. Sede principal. Fuente propia.

Es la única sede que, además del nivel de primaria, cuenta con grados de sexto a once donde llegan estudiantes de las demás sedes. Actualmente la Institución atiende a ochocientos dos estudiantes aproximadamente, repartidos en todas las sedes, con una educación formal en los niveles de educación Preescolar, básica y media. Su misión es brindar una educación de calidad con pedagógicas innovaciones bajo modalidades como escuela nueva, posprimaria, y CAFAM, con énfasis en ecología y producción agropecuaria. Su visión es formar personas competentes capaces de desenvolverse en los desafíos de los tiempos actuales.

**4.3.3 Población.** La investigación se desarrolló en la sede principal, con niños de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria. Los grupos están conformados por nueve estudiantes en el grado tercero, veintisiete estudiantes para el grado cuarto y veinticinco para el grado quinto, con edades comprendidas entre los ocho y doce años. Los niños en su mayoría son de estratos uno y dos; la mayor parte provienen de la zona urbana, donde se evidencian diferentes problemas sociales: dificultades económicas debido a falta de empleo en el municipio, escasez y no potabilidad del agua, minería ilegal que ha generado la desaparición del río Sambingo, hechos de violencia y deserción estudiantil. De igual manera, la presencia de grupos armados en las zonas rurales y bandas delictivas generan temor entre la población cuando se enfrentan entre sí. Asimismo, en todo el territorio se han originado hechos de violencia que en ocasiones han contado con la participación de jóvenes como son: agresión a la mujer, maltrato, robos en el transporte urbano, suicidios, peleas y muerte entre jóvenes.

## 5 Justificación

El presente trabajo de investigación es importante porque permite comprender los sentidos de vida y muerte que tienen los niños y las niñas escolarizados en el municipio de Mercaderes departamento del Cauca, donde se llevó a cabo el estudio. Los niños experimentan en el trayecto de su vida situaciones difíciles como la pérdida de seres queridos y mascotas, por ello es pertinente llevar a cabo esta investigación para evidenciar qué piensan los niños ante el tema de la vida y la muerte. La investigación se enfocó a partir de las percepciones que tienen los niños de las realidades que han vivido en todos los espacios donde se desenvuelven. Ante esto se busca ir más allá de contenidos teóricos y tabús frente al tema de la vida y la muerte.

Por consiguiente, en Colombia son muy pocas las investigaciones relacionadas con el tema general, por ello la investigación es novedosa porque permitirá tener un enfoque diferente para abordar las situaciones de vida y sobre todo las de muerte en el ámbito escolar. En este sentido, se considera que la investigación es factible porque al ser parte de un macroproyecto y realizarse en diferentes municipios e Instituciones Educativas, permitirá ampliar y comprender diversas miradas sobre los sentidos de vida y muerte que tienen los niños escolarizados, y de qué manera se puede dar un acompañamiento en el ámbito escolar.

Así también, el interés de la investigación radica en que se visibilice la voz de los niños, su mirada, que permita reconocerlos como sujetos prevalentes de derechos. Se espera que por medio de este estudio los resultados puedan ayudar a encontrar los diferentes sentidos de vida y muerte que tienen los niños y niñas escolarizados, y así tener un conocimiento más cercano a su mundo vital que permita generar una educación tanto para la vida como para la muerte, donde se dé a conocer una mirada general en pro de buscar nuevas expectativas que les ayuden a comprender mejor su vida. Finalmente, fue pertinente para este proceso de investigación la escogencia del municipio de Mercaderes porque actualmente, es en esta zona donde está ubicado mi lugar de trabajo, un contexto donde habita la huella del pasado y se ha visto sometido a diversas problemáticas sociales. En cuanto a la Institución, surge debido a la solicitud de los docentes de realizar actividades de formación musical en los grados de primaria, aludiendo que la otra Institución Educativa del municipio ya cuenta con un docente en esta área, esto significaba un terreno abonado, se puede hablar de un contacto establecido donde no era desconocida a pesar de no ser docente de la Institución.

## **6 Propósitos**

### **6.1 Propósito general**

Comprender los sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de los grados tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Mercaderes, Cauca.

### **6.2 Propósitos específicos**

- Identificar los sentidos a partir de las concepciones de vida y muerte que manifiestan los niños en su contexto escolar.
- Comprender las relaciones de significado que integran los sentidos de vida y muerte de los niños de los grados 3°, 4° y 5°
- Interpretar la estructura sociocultural de los sentidos de vida muerte que tienen los niños desde su realidad escolar.

## 7 Metodología

El tipo de investigación es cualitativo, dado que se pregunta por la comprensión de una situación vivida en un contexto de la vida cotidiana. Caso de comprender los sentidos de vida y muerte en niños y niñas escolarizados, considerando que el objetivo de toda investigación cualitativa es comprender la intencionalidad de las acciones desde el lugar de la otra persona. La metodología cualitativa, tal como lo señala Taylor y Bogdan (1987) y como lo indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

En investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud; se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible. En el caso de los sentidos de vida y muerte de niños escolarizados, se tendrá en cuenta los contextos donde éstos se desenvuelven, sus edades y demás características. Desde el punto de vista metodológico, el valor de la perspectiva metodológica cualitativa está principalmente dado por su apertura a involucrar a los actores que construyen y forman parte del mundo social educativo como objeto de estudio, es decir, es una perspectiva que valida la experiencia, ideas, deseos y motivación de los distintos actores como elementos necesarios para obtener una comprensión de lo que ocurre en el medio que habitan, dicho de otra manera y retomando los aportes de Bonilla y Rodríguez (1997), la investigación cualitativa se interesa por aproximarse al contexto social para explorar, describir y comprender la realidad a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto

Para tal fin, se hace pertinente asumir la Complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) como enfoque para la comprensión epistémica del estudio, a partir de la articulación de dos o más métodos de investigación como la Etnografía y la Teoría Fundamentada. Estos permitieron comprender el proceso como un conjunto de interacciones dadas entre los participantes que desarrollan una o varias acciones cargadas de sentido. La etnografía, permite un acercamiento a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, a través de la descripción y la comprensión. (Martínez, 2005), en el proceso investigativo, la escuela fue la unidad social estudiada etnográficamente a través de visitas en determinadas horas y con una mente lo más abierta

posible para permitir que a través de observaciones descritas en diarios de campo vayan emergiendo las impresiones y sus relaciones. En cuanto al método de la teoría fundamentada, según Strauss y Corbin (2002), éste permitirá en el proceso investigativo conducir hacia una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática en contextos naturales y analizados en el proceso. Es así como la recolección de datos, el análisis y teoría que surja de ellos estarán en estrecha relación entre sí. Para ello se requiere una revisión y comparación constante de los datos para ir construyendo teoría de la realidad. Para elaborar la teoría es fundamental que se elaboren y relacionen las categorías denominadas culturales, axiales y selectivas como procedimiento de codificación.

El enfoque de Complementariedad, según Murcia y Jaramillo (2008) en su diseño consta de tres momentos: pre-configuración de la realidad, configuración de la realidad y re-configuración de la realidad, los cuales se cruzan a lo largo de todo el proceso de investigación con el fin de ir develando una posible estructura que da cuenta de la comprensión obtenida en este caso los sentidos de vida y muerte de niños escolarizados.

Para dar a conocer la ruta trazada en la investigación y sus hallazgos se dará forma a la escritura del texto en los diferentes momentos de la investigación, desde el diseño de la complementariedad, a través de una composición metodológica consistente en denominar cada uno de los momentos como partes de una forma musical denominada sonata; ésta, como lo menciona el diccionario Oxford de la música (2008), hace alusión a una especie de molde en el que se escribe la música de manera lógica y coherente, contiene una exposición (presentación de temas que se usarán en la obra musical), desarrollo (desarrollo de los temas presentados en la exposición) y reexposición (es casi una repetición de la exposición, en este caso se hacen variaciones y desarrollos de los temas) que finaliza con una coda o conclusión. Es así como lo aquí expuesto hará parte de una gran composición musical, llena de melodías que permitirá conocer paso a paso y de primera mano los sentidos de vida y muerte de sus protagonistas (los niños), quienes serán llamados compositores.

## **7.1 Diseño metodológico**

Con el objeto de clarificar el desarrollo de los tres momentos de la complementariedad, estos se explicitan a continuación desde la teoría y la práctica, dando a conocer las actividades

realizadas que permitieron trazar la ruta. Estas actividades se tejerán a través de la denominada forma sonata para explicar cada momento como una composición metodológica.

**7.1.1 Pre-configuración de la realidad.** En este momento se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y los procesos de familiarización (perspectiva inductiva), a partir de una primera guía de observación (Ver anexo 11), con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, denominada en el enfoque como emergencia de una posible dimensión temática.

En base a la composición metodológica, se puede decir que tal como una forma sonata donde en la exposición se presentan los temas o ideas musicales alrededor de dos secciones donde se desarrolla este primer momento, esta exposición permitirá hallar la pre-estructura y primeros brotes de sentidos como si fueran esos temas o ideas musicales los que dan forma a la exposición. Las acciones que permitieron la sensibilización y familiarización se desarrollaron a través de acercamientos con los niños de los grados tercero, cuarto y quinto en los diversos espacios escolares, con la realización de observaciones no participantes y participantes.

**7.1.2 Configuración de la realidad.** A partir de la dimensión temática encontrada, se elabora una segunda guía que ayuda a buscar la estructura sociocultural de la realidad investigada, mediante un proceso extensivo e intensivo del trabajo de campo. Lo más importante es lograr la saturación de los datos a través de la relación constante con los participantes (empatía), lo cual posibilita la validez de información recolectada. Existen muchas formas de recoger datos, lo importante es que estos se puedan tener a la mano en el momento que se necesite sin perder de vista el contexto en el que se producen.

Continuando con la composición metodológica, este segundo momento, que nace a partir de la dimensión temática, busca escudriñar sobre la realidad encontrada en un primer análisis, tal como la forma sonata desarrolla sus temas e ideas musicales profundizando en aquellos a los que se quiere dar mayor relevancia. Para ello se hace necesario el desarrollo de talleres pedagógicos (Ver anexos 7, 8, 9, 14 y 15) que permitan profundizar sobre las categorías selectivas encontradas en los diarios de campo. Estos talleres se codifican y categorizan nuevamente para dar paso a la categoría núcleo y así mostrar los sentidos de vida y muerte de los niños.



**7.1.3 Re-configuración de la realidad.** En este último momento se exponen los hallazgos de la investigación. Se redimensiona la estructura sociocultural a partir de la relación: datos culturales, interpretación del investigador y fuentes teóricas, es decir, se da comienzo de la comprensión de sentido a la estructura sociocultural. Esto implica un forcejeo de la realidad empírica con los esquemas conceptuales, pues no se puede caer en un racionalismo técnico que termine constriñendo los fenómenos sociales ni en el reduccionismo casuístico que no permite visualizar una dimensión histórica del fenómeno.

En cuanto a la composición metodológica, una vez presentados los temas que para la forma sonata se denominan ideas musicales y que posteriormente fueron desarrollados, solo queda re-exponer aquellas ideas, pero esta vez de manera más profunda. Es decir, la reexposición permite a través de las categorías selectivas y categoría núcleo encontradas, después de la realización de los talleres, conocer los sentidos de vida y muerte de los niños. De igual manera, fue pertinente en este tercer momento realizar entrevistas (ver anexo 10) que fueron codificadas para posteriormente corroborar a través de la voz de los niños los resultados que se presentarán más adelante. En cuanto a las entrevistas, fue necesario el ejercicio de la escogencia de los informantes claves, este se empezó a realizar una vez se estableció comunicación en los diferentes talleres con los niños, pero fue en el tercer momento donde después de tener más confianza y comunicación con ellos se hace la elección.

Finalmente, el tercer momento investigativo en sus hallazgos termina con un último capítulo denominado Coda que, además de sintetizar los sentidos de vida y muerte tal como un tejido de melodías para expresar los hallazgos encontrados, permite relacionar a la motricidad desde su perspectiva compleja con el proceso investigativo que se llevó a cabo.

## **7.2 Participantes del estudio e informantes clave**

Los sujetos que hicieron parte de la investigación son los niños de los grados 3°, 4° y 5° de la sede principal de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario. El grado 3° está conformado por 5 niñas y 4 niños, el grado 4° tiene un número de 17 niñas y 10 niños, en el grado 5° se encuentran matriculados 9 niñas y 16 niños. Durante el primero y segundo momento de la investigación las actividades realizadas contaron con la participación de todos los niños. En cuanto al tercer momento de la investigación se contó con la participación de 2 niños y 2 niñas para la realización de las entrevistas.

Con respecto a los criterios de selección de los informantes claves, se tuvo en cuenta las historias alrededor de la vida de ellos, y características como: el más participativo en clase, el que se observa con timidez, el representante estudiantil.

### **7.3 Técnicas e instrumentos de recolección**

Las técnicas empleadas en el proceso investigativo fueron: observación participante y entrevista a profundidad (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de los instrumentos empleados para desarrollar las técnicas se utilizaron los siguientes: diarios de campo, talleres pedagógicos, y guía de entrevista a profundidad. Al respecto, en el segundo semestre del año 2016 se realizaron 12 diarios de campo, y en el primer semestre del año 2017 se desarrollaron 3 talleres, y 4 entrevistas.

### **7.4 Técnicas de análisis**

Para el procesamiento de la información y el manejo del análisis se acudió a la teoría fundamentada, la cual asume el método de comparación constante. La teoría fundamentada comprende el análisis de los datos iniciando con las categorías culturales que son de carácter descriptivo; luego, se utiliza la codificación axial relacionando las categorías entre sí, dando paso a la codificación selectiva, en el encuentro de categorías teóricas para identificar la categoría central o núcleo. (Strauss y Corbin, 2002). El proceso de codificación llevado a cabo se especifica a continuación:

- Diarios de campo:
  - DC: diario de campo
  - ER: las iniciales del nombre de la investigadora
  - 1: numeración del orden de las unidades de sentido que surgen de cada diario de campo, en este caso categorías culturales
- Talleres pedagógicos:
  - T1, T2, T3: Taller 1, Taller 2, Taller 3
  - R1, R2, R3: relatos numerados en el orden en que se generaron en cada taller
- Entrevista
  - ET: entrevista
  - P2: número de la pregunta

- AC: iniciales de los nombres de los niños entrevistados
- 7: numeración de las respuestas de los niños

## 7.5 Aspectos éticos

En relación con los aspectos éticos, se realizaron encuentros con rector y padres de familia para que a través de carta y consentimiento informado (ver anexo 16) se diera aval a la realización de la investigación (ver anexo 17), así como también el permiso para la realización de las entrevistas (ver anexo 18). Por otro lado, a través de la codificación se permite resguardar el nombre de los niños y mantener en el anonimato especificando que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes (González, 2002)

## 7.6 Criterios de rigor

**7.6.1 Triangulación.** El proceso de triangulación hace parte del tercer momento de la investigación donde la teoría formal es un elemento que apoya las comprensiones y no desde el cual se generan dichas comprensiones, la triangulación se produce cuando: “los relatos y descripciones naturales, la reflexión sobre esos hechos o rasgos culturales, las percepciones que el investigador se ha formado, y las confrontaciones con la teoría formal, deben ser la base de la interpretación” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 154). Es así como en los resultados de la investigación se relaciona la voz de los niños (teoría empírica), el sustento teórico (teoría formal) y la interpretación de relatos y citas utilizadas (teoría sustantiva) teniendo cuidado de no vulnerar la voz de los niños con el fin de facilitar dicha interpretación.

**7.6.2 Confirmabilidad.** Para realizar el proceso de consulta con la población sujeto se pretende desarrollar una socialización con el rector, docentes y niños de los grados 3°, 4° y 5°. Para ello se hará una visita antes de la socialización y se fijará fecha y hora de la actividad donde se pretende dar a conocer los resultados de la investigación. El proceso de confirmabilidad será una actividad a priori, tal como un deber en la tarea de este proceso de investigación, donde se espera que los niños regresen a sus actividades escolares luego de las vacaciones de fin de año.

## 8 Hallazgos

A continuación se presenta los resultados en cada uno de los momentos metodológicos. El texto se remite a tomar como base principal la voz de los niños, a través de las observaciones, actividades, talleres y entrevistas realizadas, un recorrido que permitirá conocer la ruta que llevó a experimentar cosas nuevas, sentir diversidad de emociones, reflexionar y vivir al lado de los protagonistas, los niños. Satisface saber que hay unos hallazgos que abren la puerta a nuevas investigaciones para entender en su hacer a los niños desde su contexto.

La etapa de pre-configuración muestra cómo se llevó a cabo el proceso de familiarización en el primer acceso al escenario de estudio, dando paso al momento de configuración que revela los primeros brotes de sentidos de vida. Esto permitió realizar talleres y entrevistas con el fin de profundizar sobre la primera aproximación de la realidad encontrada para llegar al encuentro de los sentidos de vida y muerte de los niños que se anexan en el último momento investigativo denominado reconfiguración de la realidad.

### 8.1 Pre-configuración de la realidad: la exposición

Una vez se realizaron las respectivas reuniones con el objetivo de obtener los permisos y dar a conocer el proceso de investigación, se procede a las visitas en la Institución Educativa para la realización de trabajo de campo. En un primer momento se realizaron ocho observaciones que permitieron acercamientos a los espacios escolares para una familiarización y aceptación por parte de los niños. Estas se realizaron en espacios abiertos como la cancha y otros lugares fuera del salón de clase como el restaurante estudiantil, durante diferentes horas de la jornada escolar como la hora del recreo, las clases de educación física y danzas. Lo que se buscaba en estos primeros encuentros era evidenciar las diferentes acciones, comportamientos, diálogos, movimientos y formas de relación donde los niños no se sintieran observados ni vigilados. Cabe decir que el acceso inicial no fue complicado dado que el hecho de realizar actividades extra-clase de música en el municipio y las diferentes visitas en conciertos musicales en la Institución, generó anteriormente un acercamiento a los niños.

Posteriormente se procede a la realización de cinco observaciones participantes donde se continúa con el proceso de familiarización, con actividades que permitieron integrarse con los niños y adquirir mayor confianza. Las actividades desarrolladas se realizaron en el aula de clase

y aula máxima (restaurante estudiantil), estas consistieron en: el juego de carteros y preguntas (ver anexo 1) que permitió conocer a los grupos con sus gustos, aspectos personales y entorno familiar; un dramatizado a partir del cuento el Zombie (Ver anexo No.2 y 12); collage con recortes de periódico alrededor de las palabras vida y muerte (Ver anexo No.3 y 13); cofres de la vida y muerte donde se escribía o dibujaba alrededor de estas palabras y todo ello se introducía en los cofres (Ver anexo No.4); y lectura en voz alta con muestra de imágenes en video beam sobre el cuento: la abuela de arriba y la abuela de abajo, con el fin de observar alguna empatía frente a personajes de la literatura infantil (Ver anexo No.5).

Todas las observaciones fueron descritas en diarios de campo (Ver anexo 6) para su posterior codificación y categorización dando como resultado las primeras categorías culturales, axiales, selectivas y la primera categoría núcleo. Estas categorías surgidas en el primero momento de la investigación se evidencian en la tabla 1, presentada en la siguiente página.

Las categorías encontradas permiten dar paso a la pre-estructura sociocultural que dibuja la realidad encontrada y la dimensión temática como los primeros sentidos de vida y muerte, que serán tratados en el segundo momento de la investigación. El título que lleva por nombre *la dimensión temática* corresponde a la categoría núcleo obtenida en el primer momento de la investigación; los diferentes subtítulos explican las categorías selectivas.

## 8.2 Configuración de la realidad: el desarrollo

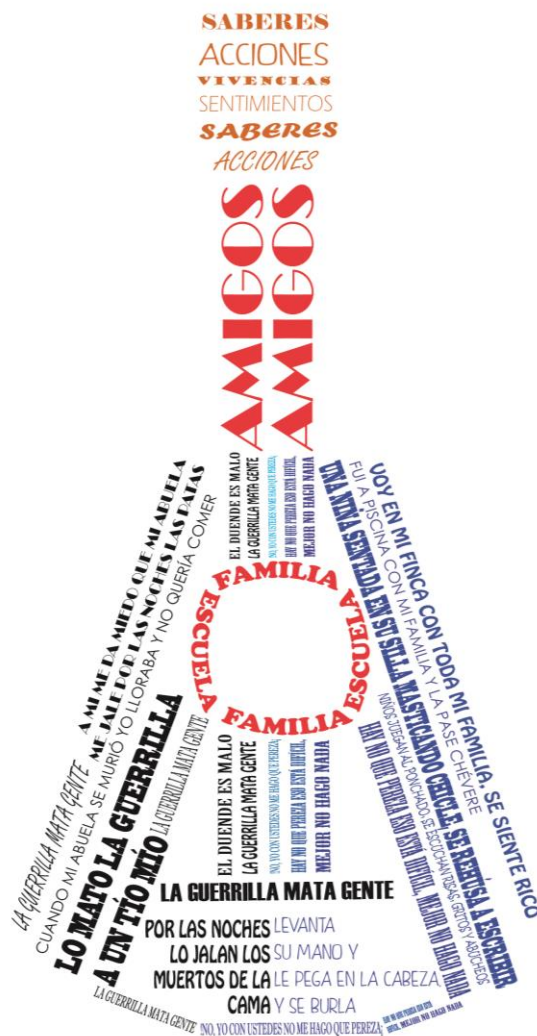
**8.2.1 Dimensión temática:** En la escuela, la familia y los amigos se experimentan saberes, acciones y vivencias de los niños que generan sentimientos de alegría en el compartir y tristeza en la ausencia de seres queridos.

Tabla 1. Categorización de diarios de campo.

CATEGORÍAS AXIALES	Nº RELATOS	CATEGORÍAS SELECTIVAS	CATEGORIA NUCLEO
1. La autonomía del estudiante es sensación de libertad dentro del aula de clase y hace que esta sea motivante e interesante (36 culturales)	36	La autonomía permite a los niños tomar decisiones y llevar el liderazgo dentro de la escuela (78)	En la escuela, la familia y los amigos se experimentan saberes, acciones, y vivencias de los niños que generan sentimientos de alegría en el compartir y tristeza en la ausencia de
3. en la convivencia escolar se construye autoridad y liderazgo por parte de algunos estudiantes (17 culturales)	17		
18. los niños y niñas pueden decidir por sí mismos (25 culturales)	25		
4. el juego para los niños(as) se convierte en un espacio de relación, diversión y concentración. (48 culturales)	48	En la escuela, el juego es un espacio de diversión y relación con los amigos(66)	

5. a través del juego se generan diversos patrones de comportamiento (18 culturales)	18		seres queridos	
20. el niño(a) con su cuerpo expresa lo que ve y siente (17 culturales)	17	Las acciones, gustos y formas de relación permiten que los niños vivan su escuela (255)		
9. las actividades que generen retos resultan interesantes en el ambiente escolar (10 culturales)	10			
10. a través de las acciones un niño puede reclamar atención del otro (7 culturales)	7			
8. las acciones de los niños y lo que les gusta del entorno: la naturaleza, el deporte, los animales y la comida (80 culturales)	80			
22. la escuela es un espacio de exploración y asombro (9 culturales)	9			
16. la escuela es el espacio donde se generan formas de relación y agrupación (46 culturales)	46			
23. la realización y el cumplimiento de la norma es aceptado por algunos niños en el ambiente escolar (29 culturales)	29			
21. los niños también tienen dudas, temores y se avergüenzan (32 culturales)	32			
15. algunos niños prefieren guardar sus sentimientos dentro de sí mismos (13 culturales)	13			
11. las relaciones interpersonales permiten que algunos niños establezcan vínculos de generosidad hacia sus compañeros (12 culturales)	12			
25. los sentimientos de felicidad, admiración y disfrute se viven en los paseos y conversaciones al lado de los amigos y familia con quienes se comparte, aprende y enamora (40 culturales)	40			felicidad, admiración y disfrute se vive al lado de amigos y familia (40)
2. Permanecer sentado o estático durante toda la clase, genera apatía del grupo. (31 culturales)	31			No todo lo que se hace en la escuela es divertido (68)
13. los niños demuestran en su actitud cuando no disfrutan de determinadas actividades (17 culturales)	17			
14. ciertas acciones de los demás, algunas veces generan sentimientos de envidia en el ambiente escolar (4 culturales)	4			
19. las actividades que producen esfuerzo generan en ocasiones apatía en los niños (las actividades que generan esfuerzo pueden producir rechazo en algunos niños) (16 culturales)	16			
6. niños y niñas se divierten agrediendo a los demás (15 culturales)	15	Las formas de relación de los niños en la escuela reflejan conductas agresivas (92)		
7. los niños disfrutan agrediendo a las niñas (17 culturales)	17			
12. ciertas actitudes de agresión generan reacción por parte del otro (18 culturales)	18			
17. los espacios escolares muestran formas de relación y rechazo al sexo opuesto (31 culturales)	31			
24. entre grupos del mismo sexo se establecen diferentes conversaciones y estas a su vez producen sentimientos de burla hacia el otro (11 culturales)	11			
26. los grupos armados y las bandas criminales existentes en esta zona, están conformados por personas fuertes que ocultan su rostro y son peligrosas. También hay animales peligrosos y espíritus malignos (41 culturales)	41	Situaciones de violencia, guerra, armas, enfermedad y vejez han generado la ausencia de seres queridos y mascotas produciendo sentimientos de dolor y tristeza(133)		
27. la violencia, la guerra, armas y noticias sobre la paz son evidenciadas por los niños a través de los medios de comunicación (8 culturales)	8			
28. la enfermedad que cuando llega en la vejez acorta la vida (10 culturales)	10			
29. la ausencia de seres queridos y mascotas genera sentimientos de dolor y tristeza en los niños y niñas (69 culturales)	69			
30. las noticias que producen dolor son ocultadas a los niños (5 culturales)	5			
Categorías culturales sin clasificar	23			

La figura 2 representa la pre-estructura sociocultural.



*Figura 2.* Pre.-estructura sociocultural. La figura dibuja la primera aproximación sobre la realidad estudiada

La figura 2 está pensada sobre el pensamiento de que un instrumento musical es el medio que permite, a través de las melodías, expresar los sentimientos y emociones del intérprete y compositor. Se incorpora la forma de un instrumento musical denominado el “brujo” por los mercadereños, debido a la historia que se teje alrededor de él. Este instrumento de cuerda, similar a una guitarra, recibe tal nombre porque los interpretes le vendían el alma al diablo al pedirle que les diera el don de la virtuosidad para poder interpretar todo tipo de melodías; a partir de ese instante se tenía una deuda con el diablo ya que su alma le pertenecía. Se evidencia en esta imagen cómo la escuela, la familia y los amigos son los escenarios donde se expresan saberes,

acciones y vivencias de los niños, que generan sentimientos de alegría en el compartir y tristeza en la ausencia de seres queridos.

La escuela, la familia y los amigos como ejes fundamentales de los niños, por ser los lugares donde ellos confluyen, permiten profundizar en la búsqueda de sus sentidos de vida y muerte. Cada uno de estos espacios guarda un sinnúmero de experiencias vividas que hablan del hacer del niño en su entorno. El nacimiento de la escuela parece haberse dado dentro del imperativo de la homogeneidad; actualmente numerosas situaciones ponen a tambalear esta concepción en tanto los estudiantes tienen un mundo personal, llegan desde contextos diferentes, con diversas trayectorias, múltiples saberes y experiencias de vida que marcan su forma de ser y explorar su entorno. Es así como se evidencian diversas formas de relación y agrupación entre los grupos, marcadas a través de las acciones, gustos y preferencias, llenas de significados y dadas a través de la expresión verbal y corporal, que permiten que los niños vivan su escuela, es decir, estas situaciones se hacen visibles en ese espacio de comunicación entre pares. De igual manera, la escuela se llena de historias que se comparten con la familia y también con los amigos, los niños comparten con sus pares aquellas situaciones que han vivido en su entorno familiar y que están cargadas de diversos sentimientos.

Así mismo, la forma de ser de cada niño demuestra esa diversidad mostrando seres humanos autónomos, dependientes, decididos, indecisos, líderes y sumisos. Esto se ve reflejado a través de los diferentes grupos establecidos, donde cada niño está rodeado de otros con capacidades muy distintas con los cuales comparte en el proceso de su formación escolar; se desarrollan amistades y enemistades, se viven experiencias y se cuentan otras, las que habitan fuera de los muros de la escuela: en la familia. Es preciso anotar que se observa una autonomía que les permite a los niños tomar decisiones y llevar el liderazgo dentro de la escuela. Esta diversidad se ve reflejada también en el juego como un espacio de diversión y relación con los amigos. El juego es una de las actividades que más gustan en la escuela, a través de su realización por placer y con libertad. En este caso, es necesario decir que los niños y niñas tienen derecho al juego y esparcimiento, por ello se debe dar espacio a estas actividades en la escuela y la familia. Hay que mencionar además que, así como hay actividades que agradan a los niños y niñas en la escuela, existen otras en las que no se sienten a gusto; no todo lo que se hace en la escuela es divertido. Permanecer sentados o estáticos durante largas horas de clase, así como también ciertas actividades que producen esfuerzo por parte de ellos, generan apatía. Es evidente



observar cómo los niños y niñas reflejan a través de su cuerpo, palabras y acciones, sus sentimientos ante las actividades que no les gusta en el ambiente escolar.

Por otro lado, dentro de las formas de relación de los niños en la escuela, se refleja conductas agresivas. Se observa la existencia de una situación de desigualdad, discriminación e inequidad entre algunos grupos de niños en la escuela. Este aspecto encierra una problemática de gran impacto en el proceso educativo escolar, se evidencia que algunos niños expresan no querer organizarse en grupo con las niñas para hacer trabajos, rechazando a través de comentarios y malhumor expresado en su rostro. Este tipo de actitudes son asumidas como algo “natural”, los niños tienden a ejercerla como parte de los códigos propios del grupo de pares y del conjunto de todos en la escuela. Esta interiorización de estereotipos de género puede iniciarse en su mayor parte en el hogar, por la influencia del padre y madres, así como también de tíos(as), abuelos(as).

Cabe señalar también que la escuela es el lugar donde se establecen diálogos y escritos de los niños y niñas para contar sus vivencias, estas son muy variadas y van desde los episodios donde se manifiestan emociones como el goce y la felicidad, así como también el compartir con la familia y amigos haciendo lo que agrada. No obstante, es evidente encontrar historias que revelan sentimientos de dolor y tristeza expresada a través del llanto ante la experimentación de situaciones de violencia, guerra, armas, enfermedad y vejez que han generado la ausencia de seres queridos y mascotas. Es así como se evidencia que los niños expresan sus ideas de manera natural tanto con sus palabras como con su cuerpo, recordando una vez más el ser corpóreos en relación con el otro y lo otro. De igual manera, ciertas conversaciones conllevan a hablar entre ellos sobre películas donde se tratan escenas de violencia, armas, muerte y venganza, que son contadas a través del cuerpo y sonidos representando las diversas escenas.

Sintetizando lo anterior, dentro de los diversos saberes y vivencias mencionadas, se toma en cuenta la forma de ser de cada niño especificando características como autonomía, dependencia, decisión, indecisión, liderazgo y sumisión, que son expresadas en la cotidianidad de la permanencia en la escuela y por fuera de ella como en la familia y en el juego entre amigos, como una de las actividades de mayor disfrute en este espacio. Es evidente observar que hay cosas que agradan en el ámbito escolar pero hay otras actividades que no son divertidas. Asimismo, estos saberes y vivencias muestran formas de relación donde se pudo observar, mediante la investigación, situaciones de agresión que se presentan en mayor frecuencia desde los niños hacia las niñas. Finalmente, las experiencias vividas por los niños dentro y fuera de la

escuela son comentadas en los grupos donde se relacionan, demostrando sus emociones en el compartir con familia y amigos. A continuación se hará un recorrido por estas temáticas tomando como referencia las voz de los niños en las diferentes observaciones llevadas a cabo en la institución educativa con los grupos investigados.

**8.2.1.1 La autonomía permite a los niños tomar decisiones y llevar el liderazgo dentro de la escuela.** Haciendo referencia a la forma de ser de cada niño, todos pueden ser independientes, pero se debe tener en cuenta que cada niño es un mundo diferente y no se puede pretender que todos actúen de igual manera, cada uno desarrolla capacidades de una forma distinta y todo esto depende en un principio, de su entorno familiar, de la educación que se recibe en el hogar. Si bien es cierto, se puede pedir todo a todos pero no esperar que los resultados sean los mismos, es importante evidenciar las capacidades, y permitir la exploración y realización de diversas actividades, sin cohibir de manera continua pues esto conllevará a la disminución de la capacidad de asombro. Por su parte, es importante que ellos tengan la oportunidad de experimentar, equivocarse, y acertar, entre mayor autonomía, mejor será la capacidad de autoestima, permitiendo la toma de decisiones y mayor creatividad. Asimismo, los niños y niñas tienen derecho a participar, expresar su opinión y ser escuchados por parte de los adultos. Por ello es importante generar espacios para fortalecer los canales de expresión y que sus opiniones sean tenidas en cuenta tanto en la familia, la escuela como en la vida social.

Al respecto, se evidencia en ciertas ocasiones que la escuela actual todavía refleja muchas de las actividades de la escuela del pasado, como por ejemplo, la autoridad por parte del profesor sin derecho a discusión por los estudiantes, quienes deben obedecer. Aunque se puede observar cómo algunos niños demuestran en su actuar su propia autonomía y toma de decisión: “la profesora se acerca al puesto de una niña, le hace correcciones en el cuaderno pero ella dice: ¡yo no borro!, permanece mirando su cuaderno y su cara muestra malhumor” (DC1:ER:47). Este relato muestra un actuar en el que el miedo a la autoridad de la profesora se ha perdido, los niños evaden la autoridad del docente en la realización de actividades en clase cuando responden de manera grosera, con expresión de mal humor en su rostro y negándose a realizar las actividades en clase. Fue evidente en el proceso de investigación niños que se retiran del salón sin el permiso de su profesor, sin preocuparse por las represalias que esto conlleve.

Por otra parte, esta autonomía en el aula de clase también está íntimamente relacionada con el liderazgo: “una niña organizando las filas grita: ¡tomen distancia!, las demás reaccionan

levantando sus brazos hacia el frente tocando el hombro de su compañero, algunos niños toman distancia y otros siguen distraídos” (DC1:ER:15). Así mismo, “en una de las filas una niña, toma a otra por el brazo y la organiza tomando distancia sobre el niño que está frente a ella” (DC1:ER:16). Los anteriores relatos nacen alrededor de una sesión de clase de educación física donde se observa cómo los líderes tienen la capacidad de hablar sin temor y de llevar la voz cuando se necesite decir algo a la profesora. Se observa también a algunos niños que tienen la capacidad de organizar, proponer ideas, ser escuchados, ayudar a la profesora y compañeros en ciertas actividades cuando estos lo necesiten, hacer los mandados y mantener el orden.

De igual manera, el ambiente escolar evidencia la autonomía del estudiante, cuando es capaz de solucionar las situaciones que se presentan dando su punto de vista sin desfallecer ante lo que pueda suceder. Se observa los niños líderes que organizan el juego en la hora del descanso: “un día les propuse a los niños que jugaríamos a el amigo secreto todos quisieron jugar y se anotaron donde camila Rivera” (DC11:ER:37). También están aquellos que dicen dónde sentarse a comer el desayuno, que invitan a sus compañeros a jugar o realizar determinadas actividades. Al respecto, en una actividad en clase “tres niños están reunidos, uno de ellos lee entrecortado palabras sueltas, luego le dice a sus compañeros que busquen estas palabras en el diccionario, uno de los niños se dispone a buscar” (DC2:ER:15). Los niños líderes sienten la responsabilidad de organizar a sus compañeros de grupo con el fin de llevar a cabo las actividades de clase, toman la palabra constantemente dentro y fuera del aula de clase, son extrañados por el grupo cuando se ausentan de clase y tienen amigos en toda la escuela.

**8.2.1.2 Las acciones, gustos y formas de relación permiten que los niños vivan su escuela.** En cuanto a las diferentes acciones que realizan los niños en la escuela, éstas expresan sus gustos, preferencias y formas de relación con significados que se revelan en su forma de expresarse y sus gestos corporales. La escuela es el lugar de aprendizaje de muchos niños, así como también de encuentro, charlas, amigos, juegos, risas, enojos, y muchas acciones que se expresan a través de palabras, gestos, expresiones de su cuerpo, es así como el cuerpo habla, como seres corpóreos en relación con el otro y lo otro. Al respecto, ante actividades que generan agrado por parte de los niños, sus rostros reflejan alegría y entusiasmo, como es el caso de una clase fuera del salón donde se observan diversas reacciones: “La profesora termina la actividad, los niños le dicen que les dé más clase, quieren seguir jugando, y ante su negativa algunos entran al salón, mientras otros se desplazan hacia el baño” (DC1:ER:34). Alrededor de esta situación los

niños disfrutaban de la clase y esto se evidencia en sus rostros, se perciben alegres, pero al terminar la clase solicitan a la profesora que continúe. Algunos probablemente para evadir o tomar un poco de tiempo entran lentamente al salón o se desplazan hacia el baño, en la forma de caminar y sus rostros se sienten una negativa de entrar al salón.

En consecuencia, y teniendo en cuenta los gustos de los niños, en una de las actividades dadas a través de la observación participante en el proceso investigativo, se buscó estrategias que motivaran a los niños a la participación. Se realizó la lectura y recreación de una historia sobre zombis, donde se evidenció una motivación del grupo; hubo mucha armonía en el aula y la mayoría de los niños participaban mostrando aceptación y disfrutando de la actividad. Al final los niños mencionaban frases como “estuvo chévere, yo nunca me había maquillado, es la primera vez” (DC9:ER:68) y ante estas frases los demás opinan: “huy sí, yo tampoco, y telas tampoco” “yo revolví todos los colores en mi cara, jajajaja” “yo me sentí bien con la actividad” (DC9:ER:69). Es evidente que los rostros, los cuerpos, las charlas, las risas y demás acciones de los niños evidencian sus sensaciones alrededor de las diversas actividades que se realizan en el aula de clase, sensaciones diversas que permiten evidenciar el vivir en la escuela. Cabe decir que las actividades innovadoras en el aula van a generar cierto tipo de motivación y agrado, además de experimentar nuevas sensaciones en la utilización de otros espacios para la realización de las clases y de elementos tecnológicos, que motivan el desarrollo de diversas actividades en el aula.

Por su parte, otra de las cosas que motiva a algunos niños es la experimentación y exploración desde la emoción y la curiosidad, las horas de descanso se pueden convertir en espacios para explorar. Es así como “se encuentran unos niños ubicados alrededor de un árbol, ellos escarban la tierra con sus manos, el niño se acerca a la niña y le muestra lo que tiene en su mano, ambos sonríen” (DC3:ER:13). Este tipo de espacios son muy importantes en el proceso de formación como fuentes de creación y conocimiento para encontrar un discurso propio a partir de elementos aprendidos y explorados, fomentando la construcción de un sentido de vida. Sin embargo, dentro de los diversos saberes y vivencias de los niños, están aquellos que en el aula no expresan sus puntos de vista y se dejan llevar por las de los demás, además de ser poco participativos en las clases.

En una de las actividades se observó a “un niño que se acerca a la profesora porque ella lo llama para que le revise su cuaderno, después regresa a su puesto y mientras estuvo en el salón no se relaciona con otros de su grupo” (DC1:ER:44). Así también, algunos niños sienten timidez

y se avergüenzan ante actividades como hablar en público o tener contacto cercano con niños de sexo opuesto, como es el caso de la clase de danzas donde “el paso consiste en colocar por parte de las niñas la mano en el hombro del compañero y a su vez él la toma por la cintura, cuando se realiza esta acción, ella se sonroja y agacha la cabeza” (DC5:ER:19). Al observar esta reacción, se puede evidenciar que las situaciones que incomodan, en este caso el acercamiento del otro, ocurren debido a las burlas o rechiflas de los compañeros, que se dan también en actividades como las exposiciones en clase. Las voces suaves y el miedo a hablar por parte de los niños son una de las consecuencias de dichos actos. Tal vez por ello algunos se expresan de forma muy íntima en conversaciones en secreto con su mejor amigo, así mismo su participación en el aula de clase es mínima, casi nula, y en las horas de recreo comparten con grupos pequeños de amigos. Cabe decir que vivir la escuela es encontrarse con diversidad de acciones, gustos y formas de relación que muestran que cada niño es diferente y uno de sus encuentros con el otro se vive en este espacio escolar.

Otra de las características observadas dentro de los gustos y acciones que permiten que los niños vivan su escuela tiene que ver con la aceptación de la Norma, al respecto una niña escribe: “voy a estudiar paraganar el año y quiero gara las pruebas saver quiero ser profesional comi fe Sora ZitaCuellayvoy a estudiar en la casa y me saque cinco en las evaluacione” (DC11:ER:6). Algunos niños quieren ser los mejores en el salón, obtener buenas notas, tener la mejor disciplina, por ello realizan las actividades, cumplen con lo que la profesora diga, tienen respeto de los reglamentos de la escuela y muestran preocupación por su desempeño escolar.

Por otra parte, se evidenció la diferencia en la elección de disciplinas y carreras entre niños y niñas; las niñas en su mayoría quieren ser doctoras, veterinarias y profesoras para ayudar y enseñar, los niños por su parte quieren ser policías, soldados y futbolistas, por herencia familiar, manejo de armas para convertirse en héroes y ser reconocidos en su comunidad. Al respecto se ha descubierto que, aunque la participación femenina está a la par con el varón y también el rendimiento escolar, existe una división en la elección de carreras que siguen pautas genéricas. Muchas personas refieren que este tipo de situaciones se deben a las influencias históricas y culturales, como una especie de convicciones estereotipadas de los estudiantes, de la propia cultura escolar y dentro del entorno social lo que puede conllevar a una discriminación de las mujeres en sus posibilidades económicas y profesionales.

**8.2.1.3 No todo lo que se hace en la escuela es divertido.** Ciertas actividades que se realizan en la escuela no son del agrado de los niños, y más si implican esfuerzo. Este rechazo suele evidenciarse en el aula de clase cuando los niños realizan otras actividades, haciendo caso omiso a lo propuesto por la profesora. Se toma como ejemplo, la observación llevada a cabo en una clase donde todos los niños estaban desarrollando una actividad en sus cuadernos y después de media hora la mayoría estaban dispersos, se colocaban de pie, realizaban otras actividades, observaban hacia la ventana y preguntaban la hora para saber si se acercaba el recreo. Se evidencia la reacción de una niña ante la negativa de realizar la actividad donde ella “se queda elevada observando a la ventana... la profesora le llama la atención: “A ver Ximena, no mire la ventana, mire su cuaderno, eso es lo que debería estar haciendo” (DC6:ER:80), pero ella hace caso omiso y permanece recostada sobre la silla con su mirada hacia la ventana. Los niños reflejan desinterés cuando permanecen estáticos en el puesto y en sus rostros muestran mal humor, en horas de clase realizan otras actividades como por ejemplo salir del salón, jugar naipes o hablar entre amigos sin importar los llamados de atención de la profesora; no todo lo que se hace en la escuela es divertido.

Cabe decir que, en la escuela, las enseñanzas necesitan de la cooperación para obtener nuevos conocimientos; aunque los profesores realicen su mayor esfuerzo, si el estudiante se niega a aprender o a esforzarse, será imposible que se desarrolle su proceso de aprendizaje. Se puede mencionar la observación de una clase de educación física donde un grupo de niñas no realizó la actividad a pesar de saber que iban a obtener baja calificación: “Una de las niñas dice a su grupo: ¡vamos a hacer ejercicio! y ellas responden mostrando pereza: ¡nooooo!” (DC6:ER:25). Así mismo, en el aula de clase se observa la actitud de algunos niños que se recuestan sobre sus sillas y se rehúsan a desarrollar las actividades. Últimamente los niños siempre están buscando las cosas fáciles, que se puedan desarrollar haciendo el menor esfuerzo, cuando algo necesita de la ejercitación de la mente y concentración, es como si se los sacara de su zona de confort y sencillamente desisten. Este rechazo ha generado dificultad en el aprendizaje, algunos niños mencionan que no les gusta la escuela, que van porque dan comida o por el recreo para hablar con sus amigos, o porque si se salen no les dan el subsidio del gobierno.

**8.2.1.4 En la escuela, el juego es un espacio de diversión y relación con los amigos.** Como se ha evidenciado a través del texto, la escuela es el lugar de los diversos saberes y vivencias de los niños y niñas. Esto también es evidente en las actitudes percibidas a través del

juego, que es una actividad de vital importancia para ellos. Dentro de las observaciones se evidencio cómo el juego genera espacios de diversión y relación con los amigos, un niño invita a jugar a los demás, y se organiza un grupo. Así también, antes de salir al recreo, los niños se miran y hablan sobre el juego que desarrollaran más tarde. Entre los juegos practicados están: el ponchado, la lleva, el futbol y juegos de mesa como naipes. Estos juegos se realizaban durante la mayoría de los descansos de forma repetitiva integrando a otros en el juego, a veces se generaban discusiones debido a golpes entre compañeros que terminaban con la suspensión de la actividad y todos los niños se dispersaban a realizar otras actividades. En cuanto al juego de naipes, había un grupo conformado por niños que apostaban con monedas, en algunas ocasiones jugaban en horas de clase a escondidas de la profesora, y cuando se reunían en horas de descanso: “Hay seis niños ubicados en forma circular...entre ellos se escuchan frases como: “marica hacete donde quieras” “correte marica”, “repartan perros” “haber haber quien reparte” (DC7:ER:21). Este juego producía un vocabulario donde los niños utilizaban palabras soeces y se generaban peleas como se evidencia en el anterior párrafo. El juego se convierte en un espacio para compartir, relacionarse entre amigos y comportarse de manera natural sin la vigilancia del adulto. En el juego muchos niños no aceptan que se puede perder, y cuando esto sucede se molestan y se retiran, siendo llamadas por sus compañeros “nena” o “gallina”. Por el contrario algunos niños disfrutaban de los retos, es así como ellos no se dan por vencidos y buscan la manera de salir siempre victoriosos para ser alagados. Por otro lado, en el juego y horas de clase, se evidencian formas de relación y agrupación. En cuanto al género se observó diferencias entre las relaciones de grupo, es decir, en su mayor parte los grupos están conformados por personas del mismo sexo, grupos de niños y grupos de niñas. Se evidencian también grupos mixtos que se organizan en torno a actividades del aula o para entablar conversación: “...se forman grupos de niñas, niños y grupos mixtos. En la cancha permanecen dos niños, luego se agrupan con otras niñas que están sentadas a un lado de la cancha” (DC1:ER:19). En los grupos de niños y grupos de niñas la diferencia de los juegos es evidente, mientras los niños buscan los juegos de correr, saltar y el futbol, así como también los juegos bruscos donde se producen golpes, las niñas caminan, charlan en el recreo, y juegan en forma circular con juguetes: “Ellas juegan a subirse y saltar sobre unos palos, se cogen de gancho y unas detrás de otras esperan su turno, se ríen y luego se colocan a un lado dando espacio a las otras” (DC3:ER:8). Asimismo, mientras algunos niños gritan en el juego, algunas niñas hablan en voz baja como si contaran secretos. Por su parte,

cuando una niña juega en grupos de niños, es llamada por sus compañeros “machona”, se observa que esto no les molesta.

#### ***8.2.1.5 Las formas de relación de los niños en la escuela reflejan conductas agresivas.***

Las formas de relación de los niños en la escuela muestran conductas agresivas que suelen ser vistas como acciones normales en este contexto; es recurrente encontrar en la escuela este tipo de situaciones, como es el caso del juego. Una de las actividades de mayor disfrute se genera alrededor de los juegos bruscos, donde el que golpee más fuerte gana. Este tipo de juegos se prestan para agresión a los compañeros más débiles o las niñas quienes al respecto prefieren no jugar. Después de todo, los golpes y ver al otro tirado en el suelo o llorando genera diversión por parte de los otros: “luego de lanzar el tarro, este cae en la espalda de un niño produciendo risas, sonidos de admiración y burlas” (DC3:ER:3). En consecuencia, en el juego los golpes y empujones son signos de poder, fortaleza y genera una especie de respeto; los niños prefieren este tipo de juegos y a pesar de generarse molestias por parte de algunos, estas acciones no son vistas de manera negativa por parte de ellos.

En consecuencia, se ha evidenciado serios problemas de conducta que parecen inmanejables por parte de las docentes, como es el caso que se dio dentro de la investigación, cuando la profesora de uno de los grados renunció a su cargo; un grupo de niños le había dañado muchos objetos del salón que ella había comprado para hacer la clase más amena. La situación llegó hasta el punto que terminó llorando ante la actitud de sus estudiantes, quienes en el desarrollo de las clases faltaban al respecto con su indisciplina, tanto a la profesora como a sus compañeros de clase.

Otro de los aspectos que permite visibilizar situaciones de agresión en la escuela está referido a ciertos comportamientos de los niños con las niñas cuando se aprovechaban de actividades de clase para golpear, empujar, jalar el cabello y colocarles zancadillas: “Algunos niños aprovecharon la actividad para jalar el cabello y empujar a las niñas, se presentaron peleas y discordias por esa situación (DC9:ER:61). Este tipo de actividades permiten evidenciar los roles que muestran diferencias significativas en los comportamientos de los niños y las niñas, en las observaciones se manifestaron burlas de grupos de niños hacia las niñas y en ocasiones ellos arrebataban la comida que ellas llevaban en sus manos. A continuación se muestran los relatos de los niños alrededor del fútbol, donde un equipo estaba conformado por niños y otro por niñas: “un niño que está en la gradería grita: “uuu, les van a ganar a las niñas”, una de las niñas desde la



cancha le responde: “vos no sabes hacer nada, calláte”, el niño responde: “uno puede hacer de todo pero menos tener hijos” (DC6:ER:37). Los niños expresan tener más fuerza y poder que les hace realizar cierto tipo de actividades que, según ellos no deben hacer las mujeres; los hombres pueden hacer de todo, la única diferencia es que son las mujeres las progenitoras.

Por su parte, algunas niñas se defendían con golpes o insultos, mientras otras hacían mala cara y se alejaban del lugar, o lloraban en busca de la profesora para dar la queja. Esto producía a su vez burlas de sus compañeros: “uno niño le hala el cabello a una niña, ella reacciona levantando su brazo con el su puño cerrado y le pega en el pecho, él se esquivo y ríe” (DC9:ER:7). En pocas ocasiones se observó agresión de las niñas hacia los niños, la mayoría de las veces se daba como respuesta a esta agresión, donde las niñas se defendían de la misma manera a través de golpes e insultos y amenazas. De igual manera las agresiones podrían ser también verbales: “hay dos grupos, uno conformado por niñas y otro por niños, una niña dice: tiene que haber en el grupo hombres y mujeres, ¡niños revolvámonos!; uno de los niños mientras arruga su cara dice: ¡con niñas nooo, ay no!” (DC9:ER:20). Al respecto se podría decir que hay una situación de desigualdad e inequidad entre algunos grupos en la escuela, debido a ciertas acciones en el comportamiento escolar, donde se evidencia rechazo hacia el otro por ser de sexo opuesto.

**8.2.1.6 Felicidad, admiración y disfrute se vive al lado de amigos y familia.** Es evidente que muchas vivencias de los niños han sido experimentadas alrededor de la escuela con su grupo de amigos, sentimientos de felicidad, admiración y disfrute han hecho parte de esta relación entre pares, pero estos sentimientos también se comparten en la familia:

“Salimos a vacaciones, me fui para cali, fuimos a las piscinas....tocaba comprar tiquetes y irse en una kia...a mi prima se le antojo una oblea y mi tia se la compro, pero lo mejor fue que cuando llegamos, había un letrero hecho en flores verdes, ese fue el mejor dia de mi vida, luego nos colocamos los vestidos de baño y fuimos a la piscina”. (DC11:ER:23)

Este relato, escrito por un niño, demuestra que las situaciones que se viven en los paseos con la familia son únicas e inolvidables; compartir, conocer nuevos lugares y comer diferente son acciones que alegran el espíritu. Con la familia se comparte montando cicla, jugando, comiendo fuera de casa, viajando para visitar a otros familiares o conocer lugares diferentes. Es

la familia el lugar donde también está presente la educación, donde se da inicio a las primeras enseñanzas que van dando forma a la manera de percibir las realidades: “esta imagen es vida (refiriéndose a un grupo de personas en silla de ruedas) porque es alguien que esta inválidos y ellos dan la vida por delante no como otros que ya no quieren vivir” (DC10:ER:123). Los niños revelan en su actuar y forma de comunicarse aquellas enseñanzas que han sido recibidas también en su hogar, el esfuerzo y valentía es colocado por los niños como una manera de salir adelante, de no darse por vencidos. Cabe decir que el municipio cuenta con nacimientos de agua, quebradas y ríos cercanos, donde las familias se reúnen y alrededor de sus conversaciones se narran diversas historias que recuerdan situaciones del pasado y que hoy se cuentan con alegría. El parque natural el Socavon, el charco las Cristalinas y la quebrada Sangandinga son lugares que permiten respirar aire fresco, jugar, reír, caminar y compartir con los miembros de la familia.

**8.2.1.7 Situaciones de violencia, guerra, armas, enfermedad y vejez han generado la ausencia de seres queridos y mascotas produciendo sentimientos de dolor y tristeza.** El tiempo de permanencia de los niños en la escuela permite tejer sus saberes y vivencias. Alrededor de la relación con su grupo de amigos nacen conversaciones en medio de la explicación de la clase por parte de la profesora o en las horas de descanso, estas charlas van acompañadas de movimientos corporales y gestos en el rostro para hacer más explícito lo que se quiere decir. Entre las conversaciones que se generan llama la atención aquellas donde se evidencia situaciones de violencia y muerte observadas a través de los medios de comunicación como la televisión, donde los niños cuentan a sus compañeros capítulos de películas de terror: “esa película de Zombis, el policía saca el arma (el niño introduce su mano hacia su bolsillo, apunta hacia el frente como si sostuviera el arma en sus manos) y le pega un tiro en el chaleco” (DC2:ER:4). En estas historias, a través de movimientos corporales y voz, los niños revivían algunas escenas donde se quita la vida violentamente a personas en la historia, los relatos se acompañan de diversos sonidos para hacer alusión a las balas o golpes.

Por otro lado, se observa en los juegos la utilización de la palabra *muerte*, aquel que era ponchado estaba “muerto”, expresando frases como: “te mate” o “perdiste”. Es decir, perder en el juego era sinónimo de morir. Las afirmaciones anteriores se evidencian en la realización por parte de la profesora de una actividad donde utilizó el bingo para explicar una temática, mientras se desarrollaba el juego y la mayoría de los niños participaban, cuando alguien perdía un niño decía en voz alta: “denle machetazos, machetazos con sangre, machetazos voltiao” (DC3:ER:36).

Aquí se evidencia que situaciones y palabras relacionadas con la muerte no son ajenas en el contexto escolar, cabe decir que estas situaciones externas, que se observan en la pantalla del televisor o que se expresan en el juego hacen parte de su vida en la escuela.

De igual manera, los grupos de niños organizados en torno a diálogos, también expresaban sus puntos de vista entrando en contradicciones al referirse a temáticas como el caso de los cultivos ilícitos, donde algunos decían que no era malo y otros mencionaban que hacía daño a la gente: “raspar la coca es muerte” (DC10:ER:130); cuando es escuchado por sus compañeros, uno de ellos mostrando molestia por su respuesta le dice: “no niño, la coca no lo hace morir a uno, uno raspa para conseguir plata” (DC10:ER:131), ahora otro niño interviene: “ah sí, pero en sentido, como la marihuana sirve para enfermedades” (DC10:ER:132). Es evidente que entre los niños hay contradicciones en el uso de este producto y no es un secreto que algunos lo ven como un medio para conseguir dinero, generando así mayor deserción estudiantil.

Sin embargo, en el contexto escolar también se tejen historias relacionadas con la familia que en algún momento de la vida han causado tristeza y dolor expresada a través del llanto. Mientras algunas historias son vividas, otras son contadas. En las visitas realizadas a la escuela se observó una actividad llevada a cabo por una docente, quien estaba llenando unos formatos y los niños esperaban su turno mientras conversaban en grupos. Las preguntas que la profesora hacía estaban relacionadas con su edad, nombre y conformación de su familia. Estas generaron conversaciones entre los grupos alrededor de diversas historias: “vivo con mi abuela, mi papá, mi hermana y mi mamá, mi abuelita ya está viejita, sufre de las piernitas, ya no me puede venir a dejar el desayuno, se le murió un brazo, ella no lo sentía,” (DC8:ER:8). Este relato genera intervención por parte de otros niños que sentados en forma circular en una especie de tertulia y mientras esperan el llamado de la profesora quieren hablar sobre sus abuelas: “miren que se murió mi abuela, yo vivía con ella, le dijo a mi primo que tenía sed y él le pasó agua en un vaso y no podía coger el vaso, lo soltó y se murió” (DC8:ER:16). El hecho de compartir entre amigos y permite una visibilización del otro, un conocimiento de situaciones familiares, en este caso las preguntas de la profesora han dado pie para que los niños hablen en torno a sus abuelas quienes por su avanzada edad sufren de enfermedades que conducen a la muerte.

También se puede evidenciar en los relatos una realidad percibida con frecuencia que es el ocultamiento de la muerte de familiares por parte de los adultos que como es sabido no es

pertinente porque no permite vivir el duelo de la mejor manera: “a mí se me murió mi tía favorita...no me querían decir, hasta que un día yo me di cuenta y llore, ella se murió el 28 de marzo del 2013 y el 31 de marzo me di cuenta” (DC8:ER:19). A su vez, este relato muestra que los niños recuerdan fechas exactas de la muerte de sus familiares, ellos experimentan sentimientos que los adultos no logran ver o quieren evadir. La muerte de un ser querido además de generar tristeza conlleva a otras reacciones, es el caso de una niña que menciona no poder comer porque solo comía lo que cocinaba su abuela que había fallecido: “Cuando mi abuela se murió, lloraba de noche y de día, la quería mucho, iba a comer allá y ahora no me daban ganas de comer, era como que la comida no me entraba” (DC12:ER:24). Como se puede inferir, los niños relatan sus vivencias y los sentimientos experimentados, donde se cuentan historias de fallecimiento en su mayoría de personas adultas, ellos mencionan que las personas de edad avanzada tienden a morir más rápido porque su salud se deteriora. Para algunos las personas adultas están cerca de la muerte: “mi tía se tenía que morir porque ya tenía 89 años ya no podía coger nada y se la llevaba en la cama” (DC8:ER:22). Es evidente que los niños relacionan la muerte con la enfermedad en la vejez y que para ellos es natural que las personas adultas mueran.

Por otro lado, los niños mencionaban escenas de conflicto armado entre la guerrilla y el estado a través de imágenes de policías, soldados, guerrilleros, aviones y armas. También se expresaron frases como: “este señor está dirigiendo a los guerrilleros y él los obliga a robar a matar, ya se bajaron del avión de robar todas las fincas, de pronto mataron a muchas personas o secuestrarlas” (DC10:ER:118). Lo anterior evidencia que los niños no son ajenos a la situación del país y mucho menos a la de su entorno, muchos aunque viven en la cabecera municipal tienen familia en la zona rural y han sido testigos de las charlas que se tejen en su seno familiar en relación a las escenas de violencia por culpa del conflicto armado.

A través de las historias que algunos niños relatan, dentro de su grupo familiar se han vivido muertes por la güerilla o bandas criminales: “un tío iba solo, así, para ser guerrillero y enton el persiguió a una señora, él era enamorado de ella y lo cogió la guerrilla y lo mato...mi mamá me contó esa historia, yo no había nacido” (DC8:ER:23). Al respecto, cabe decir que los niños tienen curiosidad por la ausencia de familiares y sus padres sin temor entablan conversaciones alrededor de los hechos, violentos en este caso, que generaron la muerte. Es sabido que en épocas anteriores el municipio tenía grandes dificultades, existían muchos grupos criminales que realizaban las llamadas “limpiezas” o ajustaban cuentas entre ellos. Así también,

en algunas veredas lejanas existe aún la presencia de grupos armados que mantienen el orden en la región convirtiéndose en la “ley”; si algo no funciona de acuerdo a sus leyes, la solución es la muerte. Muchas familias se vieron en la necesidad de desplazarse hacia la cabecera municipal y establecer sus familias y vida allí, por ello en la memoria de algunos niños se evidencia historias al respecto, que en su defecto pudieron ser contadas por los adultos o fueron vividas, como el caso de una niña que afirma de manera escrita haber evidenciado la muerte de su padre:

“un dia mi papá iba para la finca de mis abuelos y al dia siguiente nos venimos, beniamos felices y le bian puesto dos piedras en la carretera y lo amenazaron, lo bajaron y el salio a correr, le pegaron un tiro y segía corriendo y le pegaro el otro y el callo ybajaron a mi madrastra y la amenasaro que la iban a matar y se les arrodillo y le dijo que no la mataran ellos le dijeron que no los persiguiera y llego el profesor Jaime Solarte y nos alludo”. (DC11:ER:82)

El relato demuestra que este tipo de situaciones se mantienen vivas en la memoria de los niños a través de palabras e imágenes que muy probablemente quedaran marcadas de manera imborrable. Por último, son evidentes las vivencias referidas a pérdida de mascotas en hechos como accidentes y envenenamiento. El cuento escrito por una niña revela un hecho al respecto:

“Mi papá me compró una coneja, un dia ella se fue para la huerta y un perro había estado allí y la coneja pego la carrera, luego ella se canso y el perro la mato, yo llore mucho y lamente averla dejado ir ese dia de la casa” (DC11:ER:70).

Los sentimientos que los niños relatan están referidos a tristeza acompañada de lágrimas y extrañamiento. Cabe decir que las mascotas son un miembro más de la familia y su pérdida causa sentimientos que muchas veces son ignorados por los adultos.

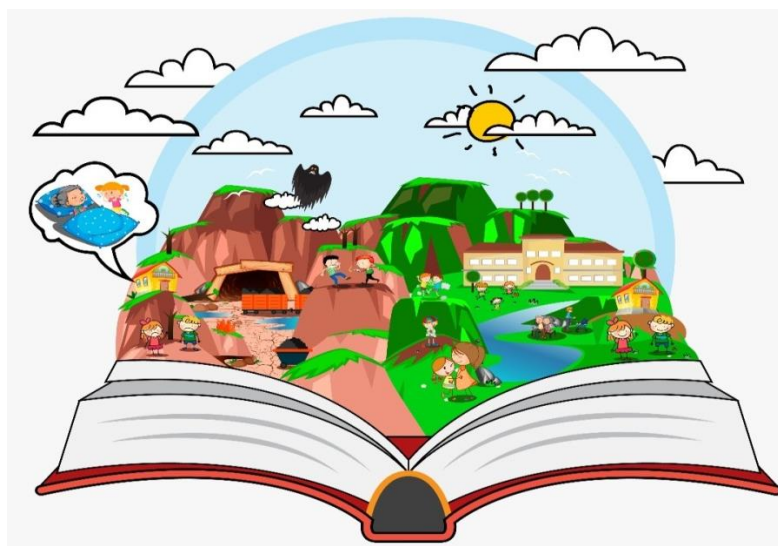
### 8.3 Reconfiguración de la realidad: la reexposición: La escuela, la familia y los amigos como escenarios de vida en un contexto social donde la muerte causa miedo, tristeza y venganza

Este tercer y último momento de la investigación permite responder a la pregunta por la que se llevó a cabo esta investigación. Conlleva a la depuración y encuentro de los sentidos de vida y muerte de los niños de los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora de Rosario del municipio de Mercaderes, Cauca. El título que lleva por nombre la reconfiguración corresponde a la categoría núcleo obtenida después de la realización de los talleres. En la tabla 2 se puede evidenciar la categorización realizada al respecto. Seguidamente se muestra la estructura sociocultural y se narran los hallazgos que muestran los sentidos de vida y muerte encontrados.

Tabla 2. Categorización de talleres

CATEGORÍAS AXIALES	N° RELATOS	CATEGORÍAS SELECTIVAS	CATEGORIA NUCLEO
1° Manifestaciones de autonomía poco evidentes en el aula de clase (23 culturales)	23	La escuela es un espacio de vida que se vive a través de la amistad donde surge el juego, el enamoramiento, los desacuerdos las agresiones y la norma. (523)	LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LOS AMIGOS COMO ESCENARIOS DE VIDA EN UN CONTEXTO SOCIAL DONDE LA MUERTE CAUSA MIEDO, TRISTEZA Y VENGANZA.
2° Sueño con una escuela diferente: en la que además de aprender para forjar un futuro, se pueda jugar, bailar, divertirse; una escuela cómoda donde no dejen tantas tareas y no haya privilegios solo para los grandes. (123 culturales)	123		
3° La escuela es un espacio de relación, agrupación, secretos y diversión donde a pesar de los juegos bruscos, las peleas y los desacuerdos seguimos siendo amigos (172 culturales)	172		
4° En la escuela hay normas para que se cumplan existe el timbre, la nota y el observador como medios de coacción (58 culturales)	58		
6° Las burlas, golpes y empujones son medios de agresión constantes en la escuela produciendo diversos tipos de reacciones (147 culturales)	147		
5° La vida es una aventura cargada de sentimientos de felicidad, lucha, admiración, generosidad, disfrute y dolor que se experimentan en los paseos y conversaciones al lado de la familia y amigos con quienes se comparte, aprende y enamora (82 culturales)	82	La vida es una aventura de felicidad, amor, lucha, generosidad y dolor, que se experimenta en el compartir con la familia y amigos (82)	
7° La muerte ocurre por enfermedad, vejez y también por la violencia, causa miedo, tristeza y venganza (57 culturales)	57	La muerte es una situación desafiante que nunca terminará y hace parte de la vida, es algo que causa miedo, tristeza y venganza ( 57 culturales)	

Los paisajes mercaderes permiten evidenciar cómo en la época de invierno la vegetación toma un color verde de diferentes matices, el color café del paisaje sucede cuando las altas temperaturas secan la naturaleza, es representativo también una muerte de la naturaleza debido a la minería ilegal que ha generado que el río Samingo desaparezca. La figura 3 representa lo anterior. Estos contrastes se convirtieron en la imagen representativa de los sentidos de vida y muerte encontrados en los niños, el color verde de la naturaleza se refiere a los sentidos de vida y el color café al sentido de muerte, tal como historias que se leen a través de los relatos de los niños. Estos sentidos se explicaran más adelante de manera específica.



*Figura 3.* Estructura Sociocultural. La figura dibuja la realidad encontrada.

El presente documento revela los sentidos de vida y muerte de los niños en sus contextos de escuela y familia, alrededor del pueblo como los escenarios donde estos fueron encontrados. La escuela es el lugar para aprender y jugar con los amigos, aunque a veces es difícil ponerse de acuerdo y surgen discordias, la amistad siempre prevalece. Esta amistad que se evidencia también en el juego, permite compartir y muestra situaciones de agresión que son vistas por los niños como actos normales que hacen parte del juego. A su vez, se sueña con una escuela diferente donde haya espacio para todos no solo para los de bachillerato.

Por otro lado, la familia es el lugar para aprender, compartir y disfrutar; los niños le otorgan importancia a permanecer alrededor de su familia. Se evidencia entonces dos escenarios de vida, la escuela y la familia. Cabe decir que la familia es también donde se manifiesta el sentido de muerte como la ausencia de seres queridos por muerte natural y acciones violentas, que han desencadenado sentimientos, tristeza, miedo y episodios de venganza. Alrededor de la familia se han experimentado la muerte de familiares pero también se han contado historias de muerte a los niños que recuerdan el pasado de un pueblo donde la abundancia del maíz, además de traer auge económico, trajo consigo episodios de violencia.

De acuerdo a lo anterior se presentará dos apartados que hacen alusión a los sentidos de vida y uno que revela el sentido de muerte. Finalmente estos sentidos decantan en el abordaje de un último capítulo denominado coda que recoge en síntesis dichos sentidos que se tejen dentro del proceso de investigación, donde se evidencia cómo la motricidad en su perspectiva de la complejidad permite el abordaje de dicha investigación.

**8.3.1 La escuela es un espacio de vida que se vive a través de la amistad donde surge el juego, el enamoramiento, los desacuerdos, las agresiones y la norma.** Uno de los escenarios que representa el sentido de vida es la escuela, lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo. Allí, además de aprender, confluyen diversas vivencias entre amigos con quienes se comparte. Se juega, pero la escuela es también el lugar donde fluye el amor, se evidencian los desacuerdos, las agresiones y todo ello alrededor de la norma que rige la permanencia en este espacio escolar. Si bien es cierto que hay puntos de vista diversos, hay algo en lo que todos los niños están de acuerdo y que hace de la escuela un escenario muy interesante que conjuga ese sentido de vida: la amistad, donde se componen las más exquisitas conversaciones como una melodía que intenta expresar lo humano del ser.

Al respecto, las formas de relación y agrupación muestran diferentes acciones como charlar, reír, compartir y jugar, que los niños relacionan con la palabra amistad: "...la amistad es jugar con los compañeros, compartir cosas con ellos, hee no ser mala gente con ellos...no dejarlos botados, no pelearse..." (ET:P3:AC:1). Es así como a través de la amistad se hace visible el otro con el cual se comparte en el contexto escolar. Se puede decir que la amistad es una de las motivaciones para asistir a la escuela y que se convierte en una relación vital para la vida de los niños; "hacer el elogio a la amistad consiste en decir que es "lo más necesario para la vida" y que sin ella el hombre no puede ser feliz, ...tener buenos amigos sigue siendo un



ingrediente imprescindible de la vida plena” (Yepes y Aranguren, 2003, p.153). La amistad ocupa un lugar muy importante en la escuela y se hace evidente en todos los espacios, en las horas libres, el del recreo, y los trabajos en grupo.

Así mismo, es en la amistad donde se tejen historias alrededor de las conversaciones privadas entre amigos, donde las paredes de la escuela son testigos de dichas charlas, esas que solo se cuentan a los mejores amigos, aquellas que se convierten en secretos y otras que son las conversaciones prohibidas en el espacio escolar:

“a ella (su mejor amiga) le pasó algo tan horrible...de...es que (risa nerviosa) no sé cómo (ojos llorosos)...es que a ella la violaron...Si, a ella la llegó a violar varias veces el mismo señor ... y además a pesar de que tanto que peliábamos yo jamás le decía eso a nadie porque eso es un dolor muy grande y eso es tener ya secretos con uno...Es que pues ella se quedó en silencio y es que ellos vivían allí con ese mismo señor... Era el... tío, y uno cree que esas cosas están en el televisor como que en el otro mundo, solamente como que en los programas pero realmente eso sí es verdad”. (ET:P3:MI:7)

Es en ese tipo de conversaciones donde se hace más evidente la importancia de los lazos de amistad, pues hay ciertas revelaciones que solo son contadas a los amigos con los que se confía, a los más íntimos; una conversación con el mejor amigo ante este tipo de situaciones permite desahogarse, y un abrazo es un aliciente ante los sentimientos que pueda pasarle al otro: “yo sentía algo tan ¡feo!, la abraza, le dije: yo te voy a ayudar, no te preocupes,puedes confiar en mí, pa’ eso es que somos las amigas, pa’, yo a nadie le voy a contar” (ET:P3:MI:8). Cabe decir que hay una afirmación del otro en cuanto otro donde se comparte el dolor y las lágrimas.

Es así como estos relatos permiten afirmar que hay dos tipos de amistad, la que se da a todas las personas con las que se comparte en un contexto, en este caso la escuela y aquella más particular, que permite develar los sentimientos íntimos con la confianza de que éstos se guardaran en secreto. Al respecto, Yepes y Aranguren (2003) plantean, entre otras cosas, dos sentidos de la palabra amistad. Uno de ellos se relaciona con los mejores amigos a quienes se cuentan secretos alrededor de “una relación estable de amistad personal y privada (en el sentido de que compartimos con el amigo cosas íntimas)” (p.154), esto es, no a todos los amigos se cuentan secretos, pero hay muchos con los que se comparte otro tipo de cosas como jugar, hacer

tareas, trabajos en grupo, etc, y allí viene el otro sentido de la amistad, como actitud amistosa “que puede extenderse a cualquier persona con la que tratamos en sociedad”(p.154). En este caso en el escenario de la escuela hay muchos amigos con los que se juega y comparte, pero solo algunos son amigos íntimos.

Ahora bien, a pesar de que la amistad para los niños es un componente indispensable con el cual se tejen las melodías más bellas como sentido a su vida, alrededor de esta relación suceden desacuerdos: “uno en los grupos pelea porque algunos dicen una cosa, otros otra cosa y no nos entendemos” (T3:R163). Los grupos de amigos permiten evidenciar puntos de vista diversos que muchas veces generan disgustos, pero lo más relevante es que al final, después de las peleas y malos entendidos, las cosas vuelven a la normalidad y todos siguen siendo amigos, como lo demuestran los siguientes relatos: “profé pero hay gente que se pelean y al día andan así como, como pegados” (T3:R15), “Claro ¡siempre peliamos y siempre volvemos a ser amigos” (ET:P3:CJ:7), “...yo sé que al otro día o al rato siempre nos volvemos a hablar (risas)” (ET:P3:MI:6). Es evidente que la amistad ocupa un lugar importante en la vida del niño, es claro que existen puntos de vista diferentes o desacuerdos, pero como lo dicen Yepes y Aranguren: “es lógico que en ese “marchar juntos” surjan discrepancias. Pero la amistad tiene como característica especial la discusión dialogada de las discrepancias” (p.155) o por lo menos, si no es así, pareciera que los niños olvidaran el disgusto o la pelea para darle mayor relevancia a la amistad como su sentido de vida en la escuela.

Por otro lado, las afirmaciones de los niños al significado de la amistad muestran otro ingrediente como es el juego. Entre los juegos más característicos que se desarrollan en la escuela, sobre todo en la hora del recreo, están: el ponchado, la lleva, y el futbol, por ello los niños esperan con ansias el recreo para compartir y jugar con sus amigos, “...las manecillas del reloj que nunca se mueven. La una. Un siglo más tarde, las dos. Dos siglos después las tres ¡salvado por la campana!”(Jackson, 1992, p.82). Al sonar el timbre los niños se empujan unos a otros para salir del salón, demostrando que en la amistad el juego ocupa un lugar importante.

Al llegar a este punto, vale la pena profundizar en la manera como se desarrollan estos juegos en los niños, donde se presencian golpes, patadas, jalones de cabello, palabras groseras y burlas. Estas escenas de agresión son muy constantes: “Yo le cogí a la María, la cogí y la despeluque, estábamos jugando profé, allí ella se está riendo, además porque ella me jalo el pelo” (T3:R185). Cuando se pregunta a los niños sobre si se evidencia agresión en su salón, ellos

responden que no: "...en mi salón no ha sucedido pero pues afuera sí..." (ET:P6:CJ:3), "Yo no he mirado" (ET:P6:YB:2). Esto permite evidenciar que para ellos la palabra agredir está relacionada con situaciones fuertes que conllevan a la utilización de armas y la muerte, por lo tanto las agresiones no son vistas como tal, sino que hacen parte de su cotidianidad en el juego. Con ello se puede decir que, a pesar de que las formas como se lleva a cabo el juego no sean las más adecuadas, sigue siendo este el toque que le da sabor a la amistad, "y es que en el juego, se adquiere una benevolencia ante la vida que hace que los instantes en si menos importantes adquieran un olor de eternidad, como una redención de las coordenadas del tiempo" (Yepes y Aranguren, p.167). Ahora bien, Jiménez (2001) plantea que "el espacio infantil es por excelencia un espacio de juego y entretenimiento en el que el niño se apropia del mundo, lo recrea y lo transforma, podríamos decir, que es su espacio vital" (p.115). El juego emerge como un espacio en el cual los niños se expresan como sujetos activos que participan de su realidad generando identidad, es así como el juego se convierte en escenario de vida.

Pero queda un sinsabor alrededor de las acciones agresivas que se vislumbraron en esta relación amistosa que vale la pena mencionar. Conviene decir que la cotidianidad de la agresión en el juego es evidente también en otros espacios, por ejemplo, en el aula de clase algunos niños manipulan a sus compañeros al incitarlos a sabotear la clase, burlarse o golpear a los demás: "...como el Carlos, si él dice: no, todos dicen no, si el Marlon dice: no, todos dicen no... entonces es como si los estuviera manejando como un títere" (ET:P1:MI:3). Este tipo de reacciones se presentan en situaciones donde es una persona la que decide, los demás, debido a su falta de autonomía no eligen por sí mismos y tienden a repetir cierto tipo de patrones con el fin de ser parte del grupo y con ello no sentirse burlados o recochados ante una supuesta debilidad o miedo de hacer las cosas: "un niño está allí sentado y lo empiezan a recochar, dicen: vamos a darle mazote que tales, ¡todoss! corren a hacerlo o todos vamos a jugar futbol, por eso es que quebraron la vez pasada el vidrio" (ET:P1:MI:5). Se puede decir entonces que los grupos de amigos implican semejanza, como lo refiere Yepes y Aranguren (2003): "los amigos se parecen en sus aficiones, opiniones, gustos, lecturas, diversiones y hasta en sus maneras de hablar..." (p.155). Cabe aclarar que, aunque los amigos tienden a compartir lo que hacen, esa unión debe responder a una visibilización del otro desde su ser, donde predomine el respeto por la diferencia. Por eso la amistad de unos pocos no puede convertirse en un problema para otros.

Cabe mencionar el caso de algunos niños que en el aula responden de manera grosera y desafiante a la profesora, pero también se observa cómo los padres de familia realizan estas mismas acciones con las docentes cuando van a reclamar por diversas razones. De igual manera, se observa otro signo de agresión como son las burlas: “ayui hola de fea que se ha vuelto hola ajajaja, quedo más fea que una mosca” (T3:R167). Este tipo de acciones se evidencian en actividades como exposiciones en clase, donde cualquier signo de olvido o error es el detonante que lleva a burlarse del otro: “hay veces humillan cuando uno sale a exponer” (T3:R99). Por esta razón, salir al público causa demasiado temor, los niños olvidan lo que iban a decir, sus palabras se expresan entrecortadas y en las exposiciones cada cual se esconde detrás de otro. Estos signos de agresión parecen ser sistemas de diversión entre el grupo, hacer quedar mal al otro o burlarse por su apariencia física o forma de ser es una estrategia para llamar la atención.

De igual manera las burlas traspasan la integridad del otro cuando no hay una aceptación por su aspecto físico:

“...es que yo tengo el problema de la vista, a uno le dicen malas cosas y uno se siente mal, a veces uno quisiera irse o agredir pero uno se da cuenta que no vale la pena, yo ignoro no más porque si le voy a decir a los profesores, ellos no van a prestarle atención a uno”. (ET:P6:CJ:7)

Este relato lleva a reflexionar sobre el papel de los adultos ante una temática que, como se ha evidenciado, es una realidad social que pone en alerta a docentes, familia y a la sociedad en general, teniendo en cuenta que es una situación de orden mundial. Cabría decir también, todo alrededor de un acercamiento con los niños, que ellos reflejan en el espacio escolar un sinnúmero de aprendizajes adquiridos con anterioridad a través de la interacción social, influencia de los medios de comunicación y modelos de convivencia familiar, como es el caso del siguiente relato: “mi papá era malooo, ¡machista con mi mamá! en una fiestaaa estaban tomando y cuando al otro día jum, la había estropiado, todo esto reventado, la había dejado rennca del pie, que péguete y péguete” (ET:P5:YB:10). Es evidente que la agresión es vivida por algunos niños en el hogar. Este tipo de situaciones muestran como “la familia ha visto reducido el número de sus miembros y su estabilidad. Se habla mucho de hogares rotos. Hay muchos niños que no tienen ternura a la que acudir” (Yepes y Aranguren, 2003, p.90). Cabe señalar que los niños expresan casos de madres cabeza de hogar, otras envueltas en problemas de microtráfico y con casa por cárcel;

diversos castigos que consistían en no dar de comer al niño, así como también hermanas menores de edad en embarazo y otras que son madres.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que el niño llega a la escuela con unos patrones de conducta, formas de pensar y hábitos adquiridos desde su familia como uno de los contextos donde está presente la educación, que chocan con otros mundos dentro de un proceso multicultural; “cuando en un hogar hay incomunicación discordias, divisiones, afecta mucho a la persona...y los problemas que más duelen son los que uno tiene allí” (Yepes y Aranguren, 2003, p.89). Este tipo de problemas generados en la familia suelen ser una de las causas de tales comportamientos en los niños. Lo anterior muestra que en la escuela se tejen un sinnúmero de situaciones que revelan las vivencias de los niños, evidenciando la influencia de sus diferentes contextos sociales donde ellos se desenvuelven. Por ello, “la escuela es una institución compleja y los alumnos son seres complejos” (Jackson, 1992, p. 94) y a pesar de que se hacen esfuerzos por parte de la Institución Educativa este tipo de situaciones de agresión aun ocurren en épocas en que supuestamente los niños son sujetos prevalentes de derechos.

Es precisamente esa complejidad la que demuestra que no todo lo que expresan los niños es negativo. Retomando el tema de la amistad como sentido de vida que llevó a recorrer una situación preocupante en la escuela como es el caso de la agresión, habría que destacar también otro tipo de situaciones donde las relaciones de amistad que se tejen en la escuela generan lazos fuertes que llevan a otras etapas como la del enamoramiento: “Jhon James voto por Briyith solo porque él está enamorado de ella, pero Briyith no le hace caso, Briyith está enamorada de un niño de sexto, pero no le hace caso. Iván también, él está enamorado de Briyith” (ET:P1:AC:5). Con el amor que surge en el espacio escolar se experimentan nuevas sensaciones, emociones, encuentros y experiencias. El enamoramiento puede convertirse en un aliciente para asistir a la escuela: “A mí me gusta de la escuela las niñas, no todas” (T1:R28), “yo enamoro las niñas y las niñas me enamoran a mí,/eso es un amor que siento dentro de mi/del cielo callo una niña yo la enamore /es algo que lo siento dentro de mi ser” (T1:R29). Es así como puede ser también un motivo por el cual escribir poemas o desarrollar la creatividad, tal como lo plantean Yepes y Aranguren (2003) cuando dicen que: “el amor se manifiesta con palabras que lo declaren de modo explícito...El amor se manifiesta en obras de arte aunque sean muy domesticas (...la carta de amor)” (p.149). El enamoramiento puede dar lugar a las más emocionantes conversaciones donde en cada palabra el corazón palpita rápido y los ojos brillan de la emoción.

Pero cabe aclarar que este enamoramiento no es posible expresarlo de manera libre en la escuela porque las cámaras instaladas en la institución se convierten en un obstáculo. Parece ser que estos sentimientos son prohibidos en la escuela. Asimismo, los pocos lugares donde se reunían los grupos de amigos están siendo vigilados debido a situaciones como venta y consumo de drogas. Este tipo de métodos de coacción generan incomodidad en los niños, ellos sienten que no tienen intimidad. Aun así, las cámaras se han convertido en un método que ayuda en el cumplimiento de las normas, permiten de alguna manera un orden y convivencia pacífica, si bien éstas muchas veces no se cumplen o se hacen de manera obligatoria ya que de lo contrario los niños se verían en serios problemas con las notas, el observador y el rector.

A pesar de ello, al preguntar a los niños si ellos quieren una escuela sin normas todas las respuestas son las mismas: “No sería un desastre, sin normas todos llegarían tarde...si agredes a una persona te llevan a rectoría y lo corrigen y si no hay normas habrían más problemas. Aunque no queremos las normas, si son necesarias...es pa’ ayudar”( ET:P4:MI:6). Los niños coinciden en que aunque no están de acuerdo con las normas, es mejor que estas existan en la escuela y que se cumplan. Para ellos, las normas ayudan a mantener el orden, la convivencia y el respeto por el otro, “¡Jum, sin normas! fueran patanes, se dieran puños, salieran a recreo a las horas que le dé la gana, ganaban el año facilito” (ET:P4:AC:18). Al respecto de las normas, hay una situación muy fuerte que lo niños mencionaron de manera reiterada donde las normas no se cumplen y esto afecta su convivencia en especial con los grados de bachillerato.

Los niños mencionan que las normas son necesarias para que sean respetados sus espacios y para que ellos sean escuchados por parte de profesores y rector: “que hubiera más atención en las normas, porque hay personas que, a veces lo tratan mal y uno le va a decir a los profesores y no les cree, me pareciera mejor que hubiera” (ET:P4:CJ:10). Este relato evidencia que las voces de los niños se silencian ante la falta de atención de los adultos. Por otro lado, los niños muestran su inconformidad ante la falta de espacios en la Institución que deben ser compartidos con los grados superiores. Los salones se ubican alrededor de las instalaciones y en el centro se encuentra la cancha, hay pequeñas zonas verdes, algunas de ellas ocupadas con escombros y otros espacios donde se estacionan las motos de docentes y estudiantes de secundaria. Todos los salones de primaria se ubican en el primer piso y la secundaria ocupa las nuevas instalaciones construidas con salones más amplios, a diferencia de los salones de los estudiantes de primaria que, además de ser pequeños, acumulan mucho calor, más que todo en

las últimas horas de clase; por ello se optó por colocar polisombra que aunque mejora la temperatura reduce iluminación.

Con respecto a estas condiciones, otra de las situaciones que se evidencia en la escuela es la distracción por el ruido que se produce debido a dos factores, el primero, la cercanía de un salón a otro pues los salones cuentan con ventanas grandes sin vidrios ante el clima de la región y es posible escuchar a la profesora y sus estudiantes de los demás grupos mientras se desarrollan actividades en los otros salones. En segunda instancia, el ruido generado cuando los grupos de bachillerato han salido al descanso mientras los de primaria están en clases: “cuando salga la secundaria... debemos estar en la parte de primaria, porque si nos pasamos hacemos bulla por allá... pero ellos no nos respetan a nosotros y comienzan a hacer bulla cuando estamos estudiando” (ET:P4:AC:7). Además, la emisora estudiantil tiene el permiso de colocar música a todo volumen y esto perjudica la realización de las actividades en los grupos de primaria, siendo casi imposible desarrollar una actividad en clase mientras secundaria está en descanso.

Por esa razón, los niños sueñan con una escuela más cómoda, más moderna, con más espacio pero también más recreación y respeto por el otro: “que haigan también, árboles que cuelguen así...heee columpios y puedan maquearse y jueguen, entre todos se respeten, que lleguen temprano, no se atrasen, no se digan groserías, que si alguien necesita ayuda, que le ayude” (ET:P2:AC:3). Una escuela donde sea posible igualdad de condiciones, que además de aprender para forjar un futuro, se pueda jugar, divertirse, y no haya privilegios solo para los grandes. Los niños sueñan con una escuela diferente donde la convivencia con los grados superiores sea más acertada: “que haya dos canchas una para primaria y otra para secundaria. Es que cuando sale la secundaria nos comienzan a tumbar...cuando ya vamos a entrar salen ellos, cogen los balones y...no nos dejan jugar” (ET:P2:AC:5). Lo anterior parece expresar que aunque los niños aprecian y valoran su estadía en la escuela, con respecto al encuentro con sus amigos y el aprendizaje, todavía hay ciertas cosas que ellos quisieran cambiar con el fin de hacer cada vez mejor este escenario de vida, “Parece como si muchos de los chicos trataran de decir: “la escuela está bien pero podría ser mejor” (Jackson, 1992, p.96), más que todo desde los espacios que se comparten con todos los estudiantes.

Finalmente, se puede decir que la escuela ha sido testigo de muchas experiencias de los niños, y es el escenario que ha permitido contar historias, vividas y anheladas. Este escenario de vida que es la escuela nos muestra que la amistad es un sentido de vida donde están presentes los

amigos, el juego, las agresiones, los desacuerdos, el enamoramiento y la norma. Es con los amigos con los que se sueña con una escuela diferente, dicho de otra manera, la amistad es un conjunto de motivos melódicos que conforman una gran obra musical, con ella se va armando una partitura que da sentido de vida a través de ese escenario que es la escuela.

**8.3.2 La vida es una aventura de felicidad, amor, lucha, generosidad y dolor, que se experimenta en el compartir con la familia y amigos.** “La vida es una oportunidad de belleza, es un sueño de niños, abuelos y jobenes es una abentura de dolor y felizidad que te lastima pero no dejas derrumbarte” (T1:R56). Otro de los sentidos de vida que se hizo evidente, muestra sentimientos de felicidad, amor, lucha, generosidad y dolor que se experimentan en la vida, por lo cual ésta es una aventura que se comparte con familia y amigos. Aquí están presentes dos contextos, con respecto a los amigos se habló de manera amplia en el escenario de la escuela. Por ello a continuación se hará una profundización sobre la familia. Para los niños, la familia es otro de los escenarios de vida; el significado que tiene esta en los niños se expresa de muchas maneras, pero todas coinciden en que ocupa un lugar importante en sus vidas: “para mí mi familia, es lo mejor, es todo, significa algo muy importante porque pues uno también convive como los amigos, pero no es igual, mi familia es la admiración más grande que tengo” (ET:P5:CJ:1). En la voz de los niños es evidente la necesidad de pertenecer a una familia, los niños “necesitan un hogar, una familia donde poder existir, amar y ser amados, cuidados y alimentados” (Yepes y Aranguren, 2003, p.215), cabe decir entonces que el hombre es un ser familiar y por lo tanto al compartir disfruta de esa compañía.

Los niños expresan ese compartir como sentido de vida en su familia, esa que está allí para ellos en todos los momentos de su vida, por ejemplo en las charlas y paseos: “un día yo me fui para piscina con mi familia y la pasé chebre comimos helado nos bañamos....comimos sancocho...” (DC11:ER:17). En torno a ello, se puede observar cómo brillan los ojos de los niños cuando relatan la felicidad que se siente en los paseos a los ríos, piscinas, fincas, y otros municipios donde comparten con su familia (padres, tíos, abuelos, hermanos), como afirman Yepes y Aranguren (2003): “la felicidad consiste en la posesión de un conjunto de bienes que significan para el hombre plenitud y perfección” (p.158) este sentimiento de felicidad se experimenta al tener un espacio en su vida para estar al lado de ellos.



Asimismo, la época de vacaciones es un espacio para viajar, comer cosas diferentes, visitar a la familia lejana, cuidar a los hermanos menores y compartir con ellos los juegos en la huerta donde además de jugar se coge frutas para comer mientras se conversa y ríe:

“yo tengo tres hermanitos, al chiquito lo cuido y a veces lo cargo, me toca maquiarlo cuando se despierta y empieza a llorar como magdalena...estoy contenta con mis hermanitos...uno solo, es feo, porque no hay con quien jugar, compartir los secretos, aunque sea para pelear unas veces...con ellos jugamos a veces pa' bajooooopa' la huerta, nos sentamos allá y come y come naranja oro miel y mango tomy”. (T1:R185)

Es evidente que la familia ocupa un lugar preponderante cuando se comparte, porque es allí donde se pueden dar muestras de afecto y mucho amor, un amor despojado y sincero que permite ver al otro con respeto, por ello, el amor filial como lo expresan Yepes y Aranguren (2003) “es un tipo de amor en el que el otro se descubre como regalo y la relación hacia él es la de darle, regalarle. Es un amor alegre que no busca cálculos, se vuelca porque se da” (p.140). Estas palabras permiten evidenciar la importancia de la familia en la vida de los niños, que si bien se ha dicho permite el aprendizaje de unos comportamientos que hacen parte del hacer del niño en su contexto.

De igual manera, las muestras de amor hacia la familia por parte de los niños se convierten en inspiración para componer poemas y canciones en torno a su familia: “Abuela yo te amo con toda mi vida gracias por darmeEste estudio y te quiero mucho abuela” (T1:R58), “Mamita cuando crezca te voy a llevar a mi casa para cuidarte como tú lo hacías conmigo cuando yo era chiquita” (T1:R61), “Ella es muy linda/Ella es mi madre/Ella es la estrella/Que mi camino abre” (T1:R59). Estos relatos permiten evidenciar que los niños logran expresar sus sentimientos a través de escritos a su familia, sin duda alguna, para ellos la importancia de la familia se resume en la palabra amor como lo expresa el siguiente relato: “...la familia es quererse, respetarse, no maltratarse...es algo muy bonito que nunca se debe romper, que...en total el significado es amarse, no decirse malas palabras, no correrse en nada, todo lo bonito de la familia es amarse” (ET:P5:AC:1). Para los niños, la familia es un lazo de amor muy fuerte fundado en el respeto al otro que debe permanecer unido a través de ese compartir y ayudarse.

Otra forma de expresar el amor familiar o de hacerlo evidente se da en la escuela cuando las madres de familia iban a dejar el desayuno a sus hijos en la hora del recreo, pues no había restaurante estudiantil. Se evidenció en estas visitas, escenas de amor expresadas en abrazos y besos, los niños se lanzan a sus madres y mientras desayunan en su compañía sacan sus cuadernos, hojas y carteleras para mostrar con orgullo lo que han hecho en horas de clase, “el amor familiar es un amor necesidad que da la casi totalidad de lo que uno desea y quiere, sobre todo al principio...son difíciles de exagerar los aspectos de la relevancia de la familia en la vida del hombre” (Yepes y Arangure, 2003, p.215). Por ello la familia es indispensable en la vida del niño, aunque la mayoría de ellos viven en familias donde el mayor sustento es el trabajo informal, esto no ha sido obstáculo para expresar la felicidad que se siente en el compartir, amar y aprender en este escenario de vida. No cabe duda que existen muchos problemas familiares donde se ha visto vulnerado los derechos de los niños, pero vale la pena mencionar aquellas familias que aunque tienen muchas dificultades económicas salen adelante con esfuerzo con tal de ofrecer un mejor futuro a sus hijos y familiares.

Cabe mencionar los esfuerzos de las familias por ofrecer mejores condiciones de vida a los niños, como es el caso de una madre que decide hacerse cargo de su sobrino debido a la difícil situación por la que pasa sus padres:

“es que el niño viene de lejos, y cuando estaba allá le tocaba caminar una hora para ir al colegio, él siempre con esas ganas de aprender...la mamá le tocaba vuelta devolverse, llegar a la casa, hacer el desayuno para despachar a su esposo, luego hacer el almuerzo y volver a caminar por una hora para esperar a su hijo, se caminaba cuatro horas diarias, es una vida muy dura...ese niño da gusto ayudarle, él es muy humilde y respetuoso, en el colegio es muy juicioso él mismo hace sus tareas, lava su ropa, y hasta me pregunta en que me puede ayudar”. (T3:R6)

Esta es una muestra clara del esfuerzo y dedicación ante las difíciles situaciones de la vida, pero también de sentimientos de generosidad y agradecimiento por el cuidado y afecto que brinda la tía a su sobrino, quien es tratado con amor en esta familia. Por otro lado, las canciones y poemas a la vida inventadas por los niños, además de elogiar y valorar a la familia, también muestran que para ellos la vida es un camino, un recorrido que puede durar mucho o poco, es

decir que tiene un comienzo y un fin: “La vida es corta y a la vez larga, no es mucha ni demasiada” (T1:R64). Lo dicho hasta aquí supone que hay un sentido direccional de la vida como lo plantea Grondin (2005) cuando explica que “el sentido de la vida es el de una extensión, el de un cursus que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte” (p.37). Se podría decir que para los niños la vida tiene sentido en el momento del nacimiento y el término de esta es la muerte, “esa que me aguarda implacable” (Grondin, 2005, p.37). Dicho de otra manera, la vida es un movimiento, una extensión, pero ese movimiento responde a situaciones que suceden en el recorrido, estas pueden llenar de felicidad pero también de tristeza la vida de los niños: “la vida es tristeza y felicidad, felicidad cuando voy a ver a mi sobrina, mi mami, mi papi, mis hermanas... cuando comparto con mis amigos...hay tristeza cuando me dijeron algo que no me gusto, que me humillaron” (ET:P5:MI:10). Esto permite evidenciar que para los niños la vida está llena de matices, donde la paleta de colores permite hacer de ella una obra de arte.

Cabe señalar que estas expresiones de felicidad y tristeza también hacen evidente el espíritu de lucha y esfuerzo ante los problemas de la vida, “estas personas invalidas son vida, porque salen adelante, se ven alegres, no es como otros que dicen que la vida se acabó, ellos salen adelante” (DC10:ER:114). Los niños afirman que vida es salir adelante a pesar de las dificultades. Al respecto, dice Grondin (2005): “reconocer que mi existencia tiene un sentido, en la medida en que me invita a tenerme en pie antes de ser abatido”(p.139). Con ello se puede decir que para los niños la vida es una aventura cargada de todo tipo de sentimientos, que a su vez invitan a sentirla, saborearla y experimentarla pero sobre todo a no dejarse vencer.

En este sentido, la vida tiene un valor incalculable, por lo tanto: “La vida es alegre, hay que apreciarla, compartirla, valorarla y no desear la muerte, la vida es para escucharla, es para quererla, es algo más y lo tenemos que descubrir, tenemos que ver más allá de nosotros” (T1:R65), esta frase llevan a entender que la vida alrededor de la familia no puede ser siempre color de rosa, alrededor de ella se experimentan muchas situaciones que van dando sentido. Ahora bien, Grondin (2005) plantea en su sentido sensitivo que “saber tomar el tiempo de vivir es disponer de un cierto “sentido” de la vida, saber reconocerle un cierto sabor a la vida, saber que es menos un “conocimiento” que una capacidad o un ser, y muy frecuentemente también una felicidad” (2005, pág. 40). Por ello, ese tiempo de vivir invita a recorrer el camino para encontrar su sentido y sobre todo y a pesar de todo para disfrutar la vida.

Finalmente e intentando recoger lo expresado en este sentido de vida, se puede decir que la familia además de los amigos, es otro de los escenarios, pero aquí se evidencia el compartir como sentido de vida en el que confluyen diversas situaciones que llevan a pensar en la vida y sus significaciones alrededor de las experiencias. Se puede decir que este sentido de vida se agrega como motivo melódico a la gran obra musical para continuar dando forma a la partitura que revelará la voz de los niños como principales protagonistas de esta composición. Como diría Grondin (2005): “la vida tiene sentido para un ser que toma la vida en sus propias manos, que hace de ella, de algún modo, una obra de arte” (p.30).

**8.3.3 La muerte es una situación desafiante que nunca terminará y hace parte de la vida, es algo que causa tristeza, miedo y venganza.** Al hablar del sentido de la muerte en los niños habría que situarse bajo dos escenarios, el pueblo y la familia, donde la historia de una “capital maicera de Colombia”, como comúnmente era llamado Mercaderes, trajo consigo abundancia pero también violencia, situaciones que han dejado huella y repercusiones en las familias. Los niños recurren a historias vividas o contadas sobre muerte de abuelos, padres, tíos y primos, así como también la muerte de mascotas como perros, gatos, conejos, y loros. Las situaciones que han llevado a este destino final hacen referencia a muertes por enfermedad en la vejez conocidas también como muerte natural, y muertes violentas por armas de fuego u objetos cortantes como cuchillos, puñales y machete. Esto significa que el sentido de la muerte en los niños se refiere a la ausencia de seres queridos.

Por su parte, a pesar de lo incomprensible que suele ser la muerte, los niños han experimentado estos sucesos y, en cuanto a la muerte natural, ellos se refieren al fallecimiento de sus seres queridos, entre ellos las mascotas que hacen parte de su entorno familiar: “...un tío me regaló un perro era negro y las patitas blancas, se y maengrandesiendo y un día enfermó y así como lo podíamos para curarlo y se murió, lo enteramos y fue muy triste, siempre lo recuerdo” (DC11:ER:52). De igual manera, en cuanto a la muerte natural es posible escuchar historias que revelan la convivencia de los niños con sus abuelos y otros familiares: “una noche se murió mi abuelo, él estaba en Popayán, yo en Mercaderes y a las ocho de la noche se murió, le dio infarto, al otro día, yo fui al entierro, sentí dolor y llore” (DC12:ER:17). Ellos narran el cuidado y bienestar dado por estas personas que poco a poco se fueron deteriorando debido a enfermedades que acabaron con sus vidas hasta terminar en el destino final que es la muerte.

Al respecto, es muy característico de esta región que tíos, primos, abuelos y sobrinos vivan en casas cercanas, en la misma cuadra o en el mismo barrio. Esto hace que los lazos familiares sean fuertes y a su vez se conviva con muchos miembros de la familia. Aunque en su mayoría la ausencia del padre es evidente, y en ocasiones también de la madre, encuentran amor y bienestar en sus abuelos u otros familiares. Los niños quisieran que sus abuelos y padres vivieran para siempre: “La muerte es muy dura, es algo muy feo porque cuando uno quiere a alguien bastante y que a uno se le vaya es como cuando va a ser el fin del mundo. Yo extraño mucho a mi papá...” (ET:P7:YB:7). El hombre es el único ser que sabe que va a morir pero le es difícil aceptar esa realidad, tal como lo describen Yepes y Aranguren (2003), “Así muestra la muerte su rostro paradójico: es algo natural y lógico, y a la vez horroroso; algo inevitable, pero al mismo tiempo intolerable” (p.344). La muerte es una realidad intolerable, es lo más seguro y a la vez lo más rechazado, a pesar de saber que la muerte llega, no es fácil aceptarla.

Cabe señalar que los niños expresan casos de muerte natural de personas en su mayoría de edad, para los niños la muerte natural es aquella que se da en la vejez y que aunque es causada por enfermedad, es natural que los abuelos mueran aunque no es algo que se quiera, por eso “cada vez que cumplimos años estamos cerca de la muerte” (T2:R203). Como los niños aún tienen un largo camino por recorrer, ellos piensan que lo más natural es que las personas mueran cuando han cumplido su tiempo de vida: “hasta viejito uno esta, cuando uno tiene sus cien años ya le llegue el día de morir es por cualquier enfermedad, por uno lo viejito que ya es” (ET:P7:YB:8). Tal vez por ello no se preguntan sobre su propia muerte pues aún tienen mucho tiempo para vivir y no ven la necesidad de plantear ese tema referido a su propia muerte.

Por otro lado, en cuanto a las muertes violentas, cabría recordar primero que este territorio, en tiempo en que era considerado como la capital maicera de Colombia, fue escenario de mucha violencia en la población a causa de las disputas por el comercio y la tenencia de dinero. Con la llegada del comercio mafioso de la coca se ratifican escenas violentas en las que muchas familias fueron afectadas y las huellas quedan latentes en la memoria de sus habitantes, “la violencia es frecuente en el mundo humano: el hombre es capaz de desmesura hasta un grado difícilmente sospechable” (Yepes y Aranguren, 2003, p. 228). Esto permite evidenciar que el entorno que rodea al niño está cargado de historias alrededor de hechos violentos que se han dado muchas veces por situaciones que ratifican el individualismo y el poder.

Es pertinente también decir que a pesar de que la mayoría de los niños pertenecen a la zona urbana, muchas familias vivieron en la zona rural y fueron desplazadas por grupos armados al margen de la ley y es desde allí de donde surgen algunas de las narraciones expresadas por los niños; alrededor de la muerte se tejen historias del pasado contadas por abuelos, padres y tíos, donde se evidencia el uso de armas cortantes: “un mejor amigo cogió y lo mando a matar, con otro, ¡tan! le pegó el machetazo y se la bolo la cabeza, mi mamá, ahorita me vino a contar, eso ya había pasado” (DC8:ER:46). Pero no todos los relatos han sido contados, los niños han vivido en carne propia escenas de violencia: “ya estaban durmiendo y un tío mío estaba por allá cuando al rato sonó el tiro, lo mataron y nos levantaron a ver que paso, le pegaron tres tiros en la espalda, el corazón y la frente” (DC8:ER:30). Este relato demuestra cómo con el uso de armas de fuego han fallecido familiares, las historias evidenciadas por los niños son narradas de manera específica, es decir sin obviar detalle.

Como se puede inferir, para los niños la muerte no es algo que ocurre alrededor de las películas o historias de televisión, su vida gira en torno a situaciones de vida pero también de muerte, algunos han tenido que pasar a su corta edad por el dolor de perder a sus padres y las historias que narran son tan detalladas que pareciera ser vividas en el instante que se narran:

“...mi abuela le dijo: ¿qué paso? toda asustada y mi tía no le quería decir nada, hasta que al fin le dijeron que habían apuñalado a mi papá...Le habían pegado tres puñaladas y entonces de ese día, jum mi abuela pego un grito, yo le dije: ¿Qué paso? Y mi abuela dijo: han vuelto a apuñalar a tu papá y yo le dije: ¿qué?. Habían hecho un contrato con churrucos el que le tenía envidia...y que habían firmado. El que matara a...a mi papá tenía que pagar churrucos y el que matara a churrucos tenía que pagar mi papá... mi papá pues como él, no tenía ni un peso entonces firmo..., así seguían hasta que ese día que churrucos le había pagado a un señor para que lo matara, tenían todo planiado...mi papá ese día me fue a dar el feliz año...eso había ocurrido como a las 6:30 a él lo habían trastiado al Bordo y ya lo llevaban pa' Popayán y en el peaje se había muerto...yo estaba viendo tele, y mi tío pego un grito y cayó, y mi tía también se desmayó y cuando juu cayó mi abuela otra vez... y yo y mi tío Luis estábamos viendo tele y escuchamos...mi tío de una se puso la mano aquí y jum y yo le dije: ¿Qué paso? y mi tío dijo: se murió, jum Dios mío ese día me agarre a ¡llorar! ...”. (ET:P5:YB:3)

En consecuencia, la ausencia de seres queridos resulta incomprensible y es evidente que todos estos hechos, tanto si es muerte natural o violenta, causan sentimientos de tristeza, miedo y venganza. En cuanto a la tristeza, ésta es expresada a través de lágrimas: “la muerte da tristeza y ganas de llorar” (T3:R57), más cuando se refiere a personas tan cercanas a los niños tal como lo evidencia Morín (citado por Soto, 1999): “cuanto más próximo, íntimo, familiar, amado o respetado, es decir “único” es el muerto, más violento es el dolor” (p.173). Es natural que ante la ausencia de seres queridos se sienta tristeza, pero alrededor de las narraciones contadas por los niños suscitan otros sentimientos.

Los niños expresan sentir miedo a la muerte: “a mí me da miedo que mi abuela me jale por la noche las patas, eso le cuentan a uno, por eso uno le da miedo, que por las noches lo jalen los muertos de la cama” (DC12:ER:33), “La muerte es un sueño que puede despertar y a todos los puede asustar” (T1:R163). Algunas de las historias se relacionan con los mitos y leyendas que perduran de generación en generación por la tradición oral, como saberes presentes en la cotidianidad, donde los niños atraían la atención de sus compañeros al contar historias de miedo o de espíritus malignos que asustan y hacen daño, “cuando el miedo a la muerte entró, quedo confinado...en lo imaginario” (Ariés, 1983, p.337). Para los niños el duende es muerte, la muerte causa miedo porque los muertos asustan y las almas que no pueden descansar permanecen en la tierra, como es el caso de la llorona; los niños mencionan que por las noches la escuchan, sus lamentos son estridentes y fuertes, al escucharla el mejor remedio es la oración.

Otro rasgo característico en relación a la muerte son los sentimientos de venganza evidentes en las conversaciones sostenidas con los niños:

“mataron a mi tío...a mi abuela, a mi abuelo...primero fue a mi abuelo, ...y entonces viene un muchacho, si no que él estaba borracho y perdió una pelea de gallos... le tocó pagar y le dio rabia con mi abuela y comenzó a jalarle el pelo y entonces se le vino mi abuelo... lo golpío feo, entonces se le vino otro man por atrás, lo cogió y le metió chuzazos. Mi abuela, se murió porque, el que lo acuchilló a mi abuelo, mi abuela mando a matarlo...unos estaban afuera de la casa, apenas ella salió la cogieron y la fueron a llevar a otro lado...un primo se fue atrás...cuando llegaron allá, mataron a mi abuela y un primo...él tenía un cuchillo y se lo lanzó en la cabeza a otro man y de allí también

mataron a mi primo...fue entre venganza...digamos mataban a uno y mataba al otro, mataba, así. Yo todavía no nacía...mi papá, me dijo, él estaba allí cuando a mi abuelo lo mataron, fue delante de mi papá y mi tía”. (ET:P7:AC:4)

Este relato denota un hecho significativo que permite entrever ese sentimiento de venganza nacido alrededor de los problemas que se dan entre los adultos, y es claro que los niños son lo que aprenden de su hogar. Pero vale pena recordar las situaciones de agresión vistas como acciones normales en la escuela, esto hace ruido ante los sentimientos de venganza, se podría decir que cuando no se toman medidas alrededor de este tipo de situaciones, el contexto hace válida la venganza como un hecho violento cuando a un niño le es arrebatado un miembro de su familia. Cómo no pensar en la venganza, si esta hace parte del pasado y está en la memoria del niño, puede ser una de las causas por la cual se refleja cierto tipo de acciones en la escuela como es el caso de la agresión en el juego, vista como un acto normal.

Cabe decir que son los niños los que tienen la capacidad de decisión, por esta razón, alrededor de este sentimiento suscitan contradicciones. Están quienes miran la venganza como algo normal que debió suceder ante lo que ellos veían como una injusticia: “La muerte es dolor...digamos...usted le mataron un familiar por la rabia, usted le matan su papá digamos...usted le tiene rabia, y de pronto se les va a ellos o va con otros o...manda a matarlos, por esa rabia” (ET:P7:AC:12), “Pues...pienso... que la venganza es ...bien por una parte porque ...dejar que lo maten de gusto y ya, entregándole la plata ya y así un uno le da rabia entonces por eso es bien” (ET:P7:AC:11). Y aquellos para los que la venganza no es la mejor solución porque esta genera más violencia y algunos niños no la quieren aceptar como parte de su vida: “Pues yo digo...que no porque ya paso, ya dejémoslo atrás” (ET:P7:MI:10), “no porque, si ellos mataron a mi papá y uno matándolos a ellos no va a revivir a mi papá” (ET:P7:YB:6). Es así como la venganza para algunos niños es una respuesta negativa con la que no están de acuerdo.

Para los niños es evidente que los sentimientos de venganza generados por la violencia causan más muertes, es una cadena o círculo vicioso convertida en medio de defensa “la violencia es la pérdida de la razón, es la fuerza bruta” (Yepes y Aranguren, 2003, p.228) que puede llevar a la muerte, sin respeto por la vida del otro. Por ello es importante tratar esta temática con los niños, quienes son vulnerables ante los hechos que se presentan a su alrededor. Con respecto a lo anterior se evidencia que los niños no son ajenos a la temática de la muerte, los



fenómenos de violencia se han vuelto comunes en el país. Asimismo, cabe recordar que ellos han evidenciado experiencias de violencia intrafamiliar y casos de muertes violentas en su familia y comunidad. Además, la población ha sido objeto de situaciones que han generado hechos violentos, como la muerte de líderes comunitarios a causa de situaciones como la minería ilegal, donde también es evidente la pérdida o muerte de la naturaleza, como el caso del río Samingo. Todo esto lleva a los niños a pensar que la muerte hace parte de la vida: “la muerte está en toda la vida” (T1:R144), “la muerte es una cosa desafiante que nunca terminará porque la muerte es algo de la vida y es algo que dura para siempre porque da miedo” (T1:R162). Para los niños, la muerte ronda todo el tiempo, está allí y es lo más seguro que existe en la vida.

Se logra evidenciar cómo el contexto, las diferentes situaciones y la huella del pasado imponen una manera de ver la vida, de generar sentido de muerte, donde a decir verdad, para el niño, aunque no es un simple espectador en su proceso de vida, los adultos y el contexto disponen las maneras de encuentro de sus sentidos, el niño “nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros...que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (Berger y Luckmann, 1986, p.164), es preciso decir, que el niño asume el mundo que le es dado y lo hace suyo, teniendo en cuenta que más adelante puede modificar esas condiciones que le fueron dadas en ese mundo donde ya viven otros.

La gran partitura compuesta por los niños, ahora se tiñe de muerte, y la familia además de ser un escenario de vida, también lo es de muerte, en tanto es el lugar donde se han experimentado y narrado sentimientos de dolor, miedo, tristeza y venganza ante la ausencia de un ser querido. Es preciso ahora dar por terminada esta gran obra musical y colocar el gran título (categoría núcleo) que llevará consigo los sentidos de vida y muerte de los niños de los grados tercio, cuarto y quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Mercaderes Cauca. Este camino trazado permite visibilizar la voz de los niños como los principales compositores, por ello es pertinente decir que vivir y morir son parte de la vida, la vida se vive en la escuela, la familia y los amigos quienes proporcionan felicidad, amor y amistad mientras que la muerte causa miedo, tristeza y venganza.

**8.3.4 CODA** Este apartado hace alusión a las conclusiones de la investigación, donde es preciso ahora interpretar de la mejor manera esta composición conformada como un conjunto de notas musicales que ha llevado a conocer los sentidos de vida y muerte de los niños, es decir, esos sentidos han estado allí y fueron encontrados en la ruta trazada hacia la búsqueda de ellos en el proceso de investigación. Como lo diría Grondin (2005): “el sentido no tiene nada de construido, como si se tratase de un valor añadido...es un sentido apegado a la vida y a la orientación que esta ya tiene” (p.43). En consecuencia, se puede concluir que el niño teje sus sentidos entre las múltiples relaciones que se dan entre la familia y la escuela, donde la amistad, el compartir, el amor y la felicidad se hacen presentes, en mayor medida a través de sus sentidos de vida, sin dejar de lado la tristeza, el miedo y la venganza en sus sentidos de muerte.

Por otro lado, fue evidente en los diferentes momentos de la investigación, una mayor inclinación por las actividades relacionadas con la palabra *vida*. Esto no quiere decir que no fuera evidente su sentido de muerte, se refiere a que lo que les sobra a los niños son sentidos de vida más que de muerte, aunque han vivido situaciones de violencia muy fuertes en su contexto. Tal vez, esto se podría explicar, cuando los niños expresan que: “si uno ya se muere o se accidenta en algo, eso es parte de la vida” (ET:P5:CJ:9), “La vida es algo que Dios le da a uno para que uno la conozca y la viva y uno la goza antes de que uno se muera”(ET:P5:YB:28), es decir, para los niños vivir y morir son parte de la vida, por ello, la vida está llena de diversos sentimientos que llegan a un fin con la muerte, como lo explica Grondin (2005) desde su sentido direccional: “del mismo modo que un texto, la vida posee un comienzo, un fin, y por eso mismo, una dirección y un sentido. Puede ser considerada como un “recorrido con sentido”, susceptible de dirección y de inquietud, pero también de trastornos y catástrofes” (p.32). Al respecto, se evidencia en este pueblo las velaciones en casa donde se acompaña, se hace oración y se da comida. Esto hace que de manera contraria a la ciudad donde la muerte se “hospitaliza” (Ariés, 1983), los niños estén más cercanos a estos episodios, algunos juegan en medio del velorio mientras se hace oración, la muerte hace parte de la vida cotidiana del niño sin negar los sentimientos que suscita.

Decir que lo que les sobra a los niños son sentidos de vida más que de muerte está referido a que a pesar de las muchas situaciones que pasan en la vida, éstas no opacan su sentido de vida alrededor de su familia y amigos: “La vida es compartir, es amor” (ET:P5:AC:6). Para encontrar estos sentidos, se realizó una experiencia con el otro desde su contexto, o como lo diría

Margarita Benjumea (2009) desde su espacialidad, como “conjunto de condiciones y prácticas de la vida individual y social que están ligadas a la posición relativa de los individuos y los grupos, unos con otros...y que influyen en la forma y la intensidad de las interacciones sociales” (p.162). En este caso, el desarrollar la investigación con niños escolarizados, significaba que el escenario principal sería la escuela, lugar de encuentro donde se evidenciarían los mundos diversos, en tanto, es la escuela donde se ve reflejada la sociedad.

Por otro lado, esa observación y encuentro con los niños en los lugares de la escuela como eran el recreo, la cancha, el restaurante estudiantil, las actividades culturales y demás, hizo evidente el conocimiento de sus sentidos a través de un recorrido desde la temporalidad, “para referirse al tiempo como un estallido, como la develación de todo lo que un suceso encierra en cuanto a su temporalidad” (Benjumea, 2009, p.165). Fue posible evidenciar en los niños sus sentidos alrededor de un pasado que deja huella y fue contado por sus familiares, como lo es el caso de los hechos de muerte, un presente que viven alrededor de los escenarios de la familia y la escuela y un futuro que anhelan con una escuela diferente. Pero esa búsqueda de sentidos de vida y muerte fue posible desde una mirada sincera y abierta en la experiencia con el otro y despojándose de juicios de valor para poder entender lo que los niños expresaban con sus acciones, gestos, palabras y su cuerpo, concebido como “una realidad dinámica, más que una realidad estática o limitada a un objeto o a un espacio pasivo” (Benjumea, 2009, p.151). En este sentido se hablaría de una corporeidad que “permite ver que lo humano no se limita al cuerpo físico-biológico, pero si lo incluye significativamente” (Benjumea, 2009, p.151), en tanto la corporeidad supone el centro de las interacciones y relaciones con el mundo y los otros.

De igual manera, esa relación e interacción que hace posible la percepción de los sentidos de vida y muerte en los niños se muestre a través del movimiento como una acción con significado o movimiento intencional; en tanto, “desde la infancia través del movimiento; se está logrando la integridad activa de los sentidos, para el conocimiento e interrelación con el mundo, lo que muestra una relación estrecha de la corporeidad” (Kon-moción, 2008, p.37). Observar en los niños sus gestos, forma de mirar, hablar y caminar permitía encontrar “su individualidad y singularidad;...universo propio que integra en una particularidad todos los elementos significativos: susto, tristeza, miedo, alegría, sorpresa” (Kon-moción, 2008, p.37) como acciones que hacen parte de su cotidianidad.

Lo anterior permite concluir que en el desarrollo de este proceso de investigación es a través de la espacialidad, temporalidad, corporeidad, movimiento, percepción e intencionalidad “elementos constitutivos de la motricidad” (Benjumea, 2009) donde ella se hace presente. La motricidad se convierte en la potencia, la ruta que permite trasegar, la lupa que permite observar, la disculpa como el medio de encuentro con el otro, la puerta de entrada para llegar a la comprensión de los sentidos de vida y muerte, que marca la pauta ante un tejido donde es posible encontrar a su vez una complejidad, es decir, muchos mundos posibles en cada niño relacionados en su interacción. “Un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, un tejido que depende de las circunstancias, de las intenciones y las emociones, de las influencias reciprocas, de las decisiones, de la naturaleza sobre lo pasado, de los hechos fortuitos, que constituyen nuestro mundo fenoménico”( Kon-mocion , 2008, p.44), es decir, en el proceso investigativo se hace presente la perspectiva de la complejidad como una de las raíces constitutivas de la ciencia de la motricidad humana, donde en la búsqueda de los sentidos de vida y muerte en los niños es posible evidenciar a un sujeto que interactúa en todas sus dimensiones.

Por ello es preciso decir que se hace necesario pensar el proceso de investigación desde una mirada multifacética, “en que vemos cada vez más que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales... sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas”(Morín, s.f., p.9). Finalmente cabe decir que la vida de cada uno de los niños está marcada por un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares” (Morín, s.f., p.17) que constituye su mundo y precisamente todo este tejido hace referencia a la complejidad como una de las perspectivas de la motricidad.

Otra de las conclusiones de este proceso investigativo es que fue evidente una relevancia social y educativa, en tanto, el hecho de conocer los sentidos de vida y muerte de los niños, permite tener un acercamiento a sus realidades como una posibilidad de ayudar a encaminar su vida buscando estrategias que busquen educar para la vida y la muerte, teniendo en cuenta que el contexto, además de proveer espacios de comunicación y relación para compartir con la familia y gozar de la amistad en la escuela como escenarios de vida, también se convierte en un espacio para el niño que le permite apropiarse de ciertos patrones de comportamiento y acciones, por lo cual, ante la muerte se recrean los hechos del pasado, se recuerdan las leyendas y con ello se evidencia que los sentidos dependen de dichos contextos y situaciones que se tejen alrededor.

Los resultados encontrados permitieron una relación con los aportes de Grondin (2005) quien plantea cuatro miradas de la palabra sentido de las cuales se tomaron en cuenta dos: el sentido direccional y el sentido significativo permitiendo ampliar el marco de comprensión. Es este autor quien abarca de manera más amplia, explicativa y precisa estos sentidos, donde lo direccional no solo es un camino sino también un movimiento que tiene inicio y final y la dirección puede variar mostrando diversidad de sentimientos o acciones tal como una paleta de colores, esto en relación al sentido sensitivo como el hecho de saborear la vida.

Finalmente, es pertinente concluir que el proceso metodológico desarrollado cobra importancia cuando se entiende que ante la búsqueda de los sentido de vida y muerte, este permitió el encuentro con los niños en su contexto a través de una sensibilidad que llevó a ir más allá del modo en que se está acostumbrado a entender al niño en su contexto escolar considerando que la escuela es mucho más que un lugar de enseñanza. Así mismo, el proceso metodológico permitió el encuentro de realidades que abre caminos al descubrimiento del niño en su hacer escolar.

## **9 PROYECCIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

Este proyecto de investigación busca además de comprender los sentidos de vida y muerte de los niños escolarizados, abrir la puerta a otras investigaciones donde sea evidente escuchar las voces acalladas de los niños en los contextos donde viven permitiendo generar una relación más certera en el diálogo del adulto con el niño para comprender sus sentidos. En el contexto escolar se pretende ir más allá del conocimiento de una materia determinada, es ver al niño a través de sus movimientos, silencios, gestos y formas de relación para comprender su vida y poder generar mejores espacios de educación.

En cuanto a las limitaciones presentadas en el proceso de investigación cabe mencionar los recesos escolares, el primero de ellos se generó por parte de los estudiantes quienes protestaban por la falta de restaurante escolar, el segundo fue organizado por los docentes debido al incumplimiento de acuerdos que se habían pactado en exigencias anteriores. Estos dos reclamos por parte de estudiantes y docentes atrasaron el desarrollo de actividades y talleres donde era preciso esperar que todo volviera a la normalidad. Seguidamente, se generaron dificultades con el permiso por parte de docentes para la realización del proceso de investigación en horas de clase, aunque había un permiso por parte del rector, también era visible la preocupación por los docentes debido a la pérdida de clases y el poco tiempo que les quedaba para cumplir con el programa de clase. Estas situaciones lograron resolverse de manera dialogada haciendo que el docente mirara las actividades como apoyo a su trabajo de aula.

Es pertinente el conocimiento por parte de docentes y niños de los resultados de la investigación que permitan recomendar, tomar medidas y buscar estrategias para entender que la agresión y la venganza son fuentes generadores de violencia y no deben hacer parte de las actividades en el aula y la vida cotidiana.

## **ENSANCHAMIENTO DE HORIZONTE: DECISIONES QUE LE DAN SENTIDO A MI VIDA**

Cuando hace cinco años decido aceptar la propuesta de trabajo para hacer parte del proceso de formación en bandas en el municipio de Mercaderes, recibí por parte de mi familia sentimientos relacionados al miedo de vivir en un lugar desconocido y que además, por diversas situaciones de violencia, era denominado “mataderos”. Innegablemente había un poco de miedo de mi parte, pero me deje llevar más por las palabras de mi amigo Carlos Rivas quien me decía que era un pueblo tranquilo y amañador. Al llegar a Mercaderes no puedo negar haberme cruzado con situaciones violentas de manera esporádica, pero realmente la magia de este pueblo, su gente y paisajes cambiaron mi panorama y el de mi familia. Ahora puedo decir que realmente es un pueblo “amañador”. Pero ¿Por qué inicio hablando de mi llegada a este pueblo? La respuesta es que siempre me hice preguntas alrededor del proceso de formación que llevaba a cabo pero no encontraba una respuesta.

¿Cómo ahondar más sobre aquello que está al interior de los niños con los cuales se comparte?, ¿por qué, de repente el instrumento no suena como la vez anterior?, ¿Qué representan las alegrías, risas pero también los silencios, enojos y malos entendidos de los niños? Estas preguntas que siempre rondaban en mi cabeza se dieron respuesta a través del proceso de investigación, pero además de ello me permitieron ir más allá de un proceso de formación musical que era el que llevaba a cabo en el municipio de Mercaderes.

Durante el proceso de investigación, cada momento me iba asombrando más, permitiéndome interesarme de lleno en una temática desconocida hasta ese momento como era la investigación pero que logré integrar con mis conocimientos musicales. Esta nueva experiencia de vida me permitió poder entender que cada situación o sentimiento que guardan los niños en su interior se ve reflejado en su cuerpo, en sus movimientos, sus silencio, su forma de hablar, sus acciones y para mi experiencia la forma como el instrumento suena cuando es interpretado. Y es que somos seres corpóreos, que nos comunicamos con el otro y lo otro a través de nuestro cuerpo. Es así como puedo evidenciar una transformación que me permite ir más allá de enseñar a interpretar un instrumento musical.

Hacer parte de este proceso de formación en la maestría en educación, en la línea de motricidad y desarrollo humano, fue una buena decisión, en tanto en la búsqueda de maestrías

tuve la oportunidad de decidir por aquella que, aunque no tuviera que ver con la música, fuera la que mejor se adaptara a mis preferencias; fueron las ganas de aprender cosas nuevas, de investigar como docente. Es así como llegar a Mercaderes y estudiar tanto música como la maestría en educación, son decisiones que le van dando sentido a mi vida; ya vendrán otras decisiones que tejerán otros sentidos de vida.

Por otro lado, en este proceso de investigación es evidente escuchar la voz de los niños, que muchas veces es ignorada por los adultos y aunque para ellos, compartir con la familia es primordial, también lo es estar en la escuela con otros de su edad. Es pertinente decir que se hace necesario acompañar la vida de los niños sin querer imponer a la fuerza las formas de pensar, los deseos o sentimientos ajenos, al contrario la experiencia propia y la exploración sin temor ni juzgamientos es la mejor manera de aprender.

Finalmente, se propone aquí tratar los temas sobre la vida y la muerte, no solamente desde lo biológico y conceptual sino a través de la experiencia de los niños; que sean ellos quienes reflexionen, den su punto de vista y aprendan a tomar decisiones certeras para su vida sin miedo al error, sin dejar de lado que los adultos y la sociedad son el ejemplo a seguir. Asimismo, se hace necesario tomar medidas que permitan entender en los niños que la agresión no es una práctica normal en el juego ni en ninguna situación de la vida y que la venganza conlleva a más violencia, por ello no es la mejor opción.



## Bibliografía

- ACNUR. (2008). *Los pueblos Indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4433.pdf?view=1>.
- Ariés, P. (s.f.). La infancia. *Revista estudio*. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA\\_Aries\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Aries_Unidad_3.pdf)
- Ariés, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus S.A.
- Barrero, M. (2009). La educación en Colombia: Periodo de la Regeneración. *Revista Paideia Surcolombiana*. (15). p. 115-123 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632293>
- Benjumea, M. M. (2009). *Elementos Constitutivos de la Motricidad como dimensión humana*. Medellín: Instituto de Educación física, Universidad de Antioquia.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes-Grupo Editorial Norma.
- Builes, M. V., Ramírez, A. M., Arango, B. E., y Anderson, M. T. (2014). Sentido atribuido por las familias a la muerte por suicidio en gestantes en Antioquia durante 2010-2011. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 43(3), p.124-133.
- Carvajal, M. E., y Vargas, C. L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado. ¡Una escuela de oportunidades!* Ministerio de Educación Nacional-Proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos OEA. Bogotá D. C.
- Castro, R. (2005). Foucault y el saber educativo (Segunda parte: La Invención de la Infancia). *Revista electrónica diálogos educativos*, 5(9), p. 22-50.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). *Información estadística Cauca indicadores demográficos y estimaciones de población proyecciones 2005 a 2020 y proyecciones de población 2005-2020 Nacional, Departamental y Municipal por sexo y grupos de edad de 0 a 80 años y más. Mercaderes, Cauca, Colombia*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata S.L.
- Díaz, V. M., y Cadavid, M. V. (2015). Sentidos de vida de los Universitarios. *Educación y Educadores*, 371-390.
- Director de Núcleo. (2016). *Cuadros de información en Mercaderes-Consolidado matrícula oficial regular con corte a 22 de febrero de 2016*. Bolívar, Cauca, Colombia.
- Enzo, A., y Johanna, M. (2016). *El sentido de vida en jóvenes de 18 a 25 años concurrentes a centros educativos de nivel secundario*. Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina, 171-179.
- Erazo, A. (2017). *Sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de básica primaria en el colegio Seminario Menor de Popayán*. (Trabajo de grado de maestría) Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI S.A.
- Gómez, S. (2013). "Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir": la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (Pos)conflicto. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda16.2013.07>
- Gómez, A. J. (2009). *La educación en América Precolombina*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos81/educacion-america-precolombina/educacion-america-precolombina2.shtml>
- Gómez, M. C. (2016). El sentido de vida de las madres de niños prematuros internados en Unidad de cuidados Intensivos Neonatales (UCIN). *Revista de Psicología y ciencias afines*, 33(1), p. 5-19.
- Gonzales, C. E. y Correa, A. M. (2010). *Educación física desde la corporeidad y la motricidad*. Manizales, Colombia
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Ibero-americana de educación*, 29, p. 85-103
- González V., M. A., Blandón, D., Quiceno V., J. A., Giraldo P., Á., y Forero P., C. (2014). Habitar bajo los puentes: vida y muerte, dos formas de comenzar algo. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(2), p. 36-41.
- Grondin, J. (2005). *Del Sentido de la Vida: un ensayo filosófico*. España.

- Grupo Poliedro. (2009). *Vidas, narraciones y culturas en el Sur del Cauca*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Holzapfel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Sudamericana
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, C. A. (2001). *La lúdica como experiencia cultural*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio
- Key, E. (1906). *El Siglo de los Niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y compañía.
- Kon-moción, G. i. (2008). Raíces constitutivas de la ciencia de la motricidad humana, Motricidad humana y gestión comunitaria: una propuesta curricular. *En acción*, 5, 31-52.
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la música*. México D.F.: Fondo de cultura económica
- Linares, A. A. (2013). *Las 2 orillas*. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/el-pensamiento-complejo-en-edgar-morin/>
- López, J., y Muñoz, C. (2012). *Proyecto de Vida*. Institución Educativa Don Bosco. Popayán.
- Manganiello, E. M. (1973). *Introducción a las ciencias de la educación*. Buenos Aires: librería del Colegio.
- Martínez, A. (2012). *!Ya no estás en la casa; Tecnologías de la Escolarización. Historia de la Educación*, 17-42.
- Martínez, A. (2010). *Memorias de la Escuela Pública, Expedientes y Planes de Escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821*. Bucaramanga: Colección Bicentenario-Universidad Industrial de Santander.
- Martínez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*. Recuperado de [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13\\_Investigacionetnografica.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf)
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Aribau-Barcelona: Planeta Agostini.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana
- Morín, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/06\\_7\\_psico\\_preventiva/cursada/bibliografia/morin\\_introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/06_7_psico_preventiva/cursada/bibliografia/morin_introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)

- Moura, F., Costa, Á. L., de Amorim, M. E., da Silva, A. P., y Collet, N. (2015). Hospitalized child and teenager with chronic diseases: feelings about death. *Invest. Educ Enferm.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v33n3/v33n3a21.pdf>
- Murcia, N., y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa: "La Complementariedad", una guía para abordar estudios sociales.* Armenia: Kinesis.
- Ortiz, A. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica.* Barcelona: Anthropos.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas.* Barcelona: LAIA
- Quilindo, A. (2016). *Sentidos de vida y muerte en niños escolarizados de la Escuela Los Campos de la ciudad de Popayán, Cauca.* (Trabajo de grado de maestría) Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la Educación en siete países (2000-2015).* Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida.* Barcelona: Círculo de lectores
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico.* Lisboa: Piaget.
- Soto, M. (1999). *Edgar Morín, Complejidad y sujeto humano.* (Tesis de doctorado) Universidad de Valladolid, España
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.
- Urgate, L. H. (2009). La muerte en la edad media. *Revista Electrónica Historias de Orbis Terrarum, 103.*
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vasquez (Ed.), *Filosofía de la educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp.99-127).* Madrid: Trotta
- Yepes, R., y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de Antropología, Un ideal de la excelencia humana.* Navarra-España: Ediciones Universidad de Navarra S.A. (EUNSA).
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre.* Madrid: Alianza

## Anexos

*Anexo 1. Familiarización: jugamos para ser amigos.*

<b>Jugamos para ser amigos: Juego Carteros y preguntas</b>	
Temática:	Conocer a los participantes y presentarse de forma divertida frente al grupo.
Duración aproximada:	una hora
Número de participantes:	9, 27, 25 por cada grado respectivamente
Recursos:	una pelota pequeña y un listado de preguntas a desarrollar con el grupo, hoja y papel
Actividad:	Al escuchar las frases: traigo una carta para: todos aquellos que tengan reloj, todos los que tengan manillas, aquellos que traigan zapatos negros, etc. ... las personas que tengan estas características se colocan de pie y se cambian de puesto, el último recibe la pelota y se le hace preguntas sobre sus gustos, aspectos personales y entorno familiar, la pelota es devuelta y el juego continua.

*Anexo 2. Familiarización: dramatizado a partir del cuento: El zombie.*

<b>Dramatizando el cuento el Zombie</b>	
Temática:	Observar los diversos comportamientos, acciones, diálogos, movimientos, formas de agrupación y relación de los niños en el aula.
Duración aproximada:	una hora y media
Número de participantes:	9, 27, 25 por cada grado respectivamente
Recursos:	retazos de tela, bolsa de basura, maquillaje, tijeras, espejos
Actividad:	Luego de escuchar la lectura en voz alta del cuento el Zombie, los niños se organizaron de manera libre en grupos, a cada grupo se entregó por partes iguales los materiales y se dio un tiempo estimado para el montaje del dramatizado

*Anexo 3. Familiarización: Collage con recortes de periódico.*

<b>Collage sobre vida y muerte</b>	
Temática:	Acercamiento con la temática a investigar a través de recortes de imágenes de periódico que para los niños se relacionaran con las palabras vida y muerte.
Duración aproximada:	una hora y media
Número de participantes:	9, 27, 25 por cada grado respectivamente
Recursos:	Pliegos de cartulina, pegante, periódico, tijeras
Actividad:	Se entregó a los niños cartulina y hojas de periódico, para hacer recortes de imágenes que estuvieran relacionadas con las palabras vida y muerte, posteriormente se realizó una exposición donde cada niño explicaba su cartelera.


*Anexo 4. Familiarización: Los cofres de vida y muerte.*

<b>Los cofres de vida y muerte:</b> Escribir o dibujar en relación a las palabras vida y muerte	
Temática:	Expreso a través de palabras e imágenes, el significado de las palabras vida y muerte.
Duración aproximada:	una hora y media
Número de participantes:	9, 27, 25 por cada grado respectivamente
Recursos:	Caja de cartón, papel regalo, resma de papel
Actividad:	Se colocan dos cajas herméticamente cerradas en cada salón de clase, una de ellas llevaba por título: vida y la otra: muerte. Esta estrategia permitió que los niños en cualquier momento de la jornada escolar o fuera de ella escribieran o dibujaran en relación a estas palabras y depositaran la hoja en la respectiva caja.

*Anexo 5. Familiarización: Empatía frente a personajes de la literatura infantil.*

<b>Empatía frente a los personajes de la literatura infantil</b>	
Dinámica:	Propiciar a través de la narración del cuento: la abuela de arriba y la abuela de abajo, la identificación en los niños de emociones y la empatía en situaciones generales.
Temática:	Identificarse si es posible, en situaciones de vida con la historia del cuento
Duración aproximada:	una hora
Número de participantes:	9, 27, 25 por cada grado respectivamente
Recursos:	Video beam, computador
Actividad:	Se realiza lectura en voz alta del cuento, posteriormente se detiene la lectura en momentos específicos para analizar las emociones de los personajes y las emociones que a los niños les produce la lectura. Se realizaron preguntas como: ¿Qué emociones experimentan los personajes en la historia? ¿Cómo expresan sus sentimientos?, ¿Qué sienten ustedes por las personas del relato? ¿Les ha pasado algo parecido a lo que se narra en la historia? ¿Qué sintieron cuando les ocurrió?.

*Anexo 6. Diarios de Campo.*

<b>DIARIO DE CAMPO N°</b>	
	
Investigadora	
Fecha:	
Hora de llegada	
Hora de salida	
Tema	
Lugares	
Descripción	

Anexo 7. Taller: Tu voz me en...canta (Juguemos a crear con las palabras).

**TALLER 1: TU VOZ ME EN...CANTA**  
**(Juguemos a crear con las palabras)**

Lugar, fecha, duración	Salón de clase y aula máxima, febrero 23 de 2017 duración: dos sesiones de una hora y mediana c/u	
Justificación	La realización de este taller permitirá establecer espacios de creación y diversión en el aula toda vez que los niños se motivan ante actividades nuevas que permitan llegar a aprender haciendo. Se busca que los niños se expresen con la creación de sus propios textos a través de la participación y la comunicación, este será un lugar de producción social de hechos y conocimientos.	
Objetivos	<p><b>GENERAL</b>  Identificar las diversas acciones, sentimientos, gustos y formas de relación de los niños y niñas</p> <p><b>ESPECIFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a través de la creación textual y sonora la expresión de gustos y sentimientos de los niños y niñas en torno a situaciones que han generado ausencia de seres queridos y mascotas</li> <li>• Promover el respeto por la diversidad étnica y cultural que se presenta dentro de la escuela y demás espacios en que habitan los estudiantes.</li> <li>• Identificar conductas agresivas en el aula de clase</li> </ul>	
Actividades Sesión primera Fases inicial y central	1° Saludo, explicación del taller a realizar y acuerdos concertados(20min) 2° conformación en forma libre de grupos (15 min) 3° Entrega de palabras y frases(10min) 4° desarrollo textual: Cada niño escribe un texto de acuerdo a la temática establecida o las palabras, colocar título a canción, poema o rapeo (45min)	
Actividades Sesión segunda Fase final	5° Escoger un presentador por equipo (10min) 6° Escogencia de la pista (15min) 7° Ensayos en forma grupal previos a la presentación (20min) 8° entrevista antes del ir al escenario: preguntas previas (15min) 9° Gala de presentación de los grupos (30)	
Materiales	Micrófono, Papel , Lápices, Borrador, Marcadores, Computador, Equipo de sonido, Pistas de canciones , Cámara filmadora	
Presupuesto y recursos	acompañamiento docentes de grupos 3°, 4° y 5°, Fotógrafo y filmador	\$0
	1 resma de papel	\$11000
	10 Lápices	\$6000 (600c/u)
	10 Borradores	\$5000 (500c/u)
	1 Marcador borrrable	\$3000
Evaluación	Reflexión del taller , autoevaluación	

Anexo 8. Taller: representando una jornada de votaciones.

**TALLER 2**  
**REPRESENTANDO UNA JORNADA DE VOTACIÓN EN EL SALÓN DE CLASE**

Lugar, fecha y duración	Salón de clase de cada grupo, Febrero...de 2017 duración: dos sesiones de 50 minutos c/u
Justificación	Este taller busca identificar a través de la representación de una jornada de votación las manifestaciones de autonomía en los niños. Se busca evidenciar el espíritu de liderazgo en el aula de clase. Asimismo, estas actividades permitirán ahondar en los hallazgos hasta ahora encontrados, buscando información más concreta para ir más allá de lo encontrado.
<p><b>Objetivos</b></p> <p><b>General</b> Identificar las manifestaciones de autonomía que permiten a los niños y niñas tomar decisiones y llevar el liderazgo dentro del aula.</p> <p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer actitudes de toma de decisión en el aula</li> <li>• Evidenciar a través de trabajo en grupo manifestaciones de autonomía en los niños y niñas</li> <li>• Incentivar a la expresión de prácticas de liderazgo en los diversos grupos de la escuela</li> </ul>	
Actividades	1° Saludo y explicación de actividad a realizar (10min)
1° sesión: fase inicial y central	2° conformación en forma libre de grupos (10 min) 3° cada grupo elige un candidato para lanzarlo como representante estudiantil (10 min) 4° preparación campaña electoral, palabras del candidato(20 min)
2° sesión: fase final y evaluación	5° Palabras de los candidatos al público (20min) 6° Jornada de votación (15min) 7° evaluación de la actividad, conclusiones y reflexión (15min)
Materiales	Caja de votación , lapiceros, formato de votación para elección , resma de papel, pistas para jingle, marcadores, borradores, refrigerio

Anexo 9. Taller: imágenes y fotografías que cuentan historias.

**TALLER 3 IMÁGENES FOTOGRAFICAS QUE CUENTAN HISTORIAS**

Lugar, fecha y duración	Salón de clase de estudiantes, marzo...de 2017 duración: 50 min.
Justificación	Este taller busca que los niños expresen sus emociones alrededor de la muestra fotográfica y cuenten o narren las acciones que allí se vivieron. Que de manera grata se haga una vuelta al pasado y se cuenten todas las anécdotas allí vividas, permitiendo conocer los gustos, acciones, y formas de relación que permite que niños y niñas vivan su escuela.
<p><b>Objetivos</b></p> <p><b>General</b> Identificar las diferentes acciones, gustos, y formas de relación de los niños y niñas que se manifiestan en la escuela</p> <p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir situaciones vividas por los niños y niñas a través de imágenes fotográficas</li> <li>• Determinar las sensaciones o sentimientos que experimentan los niños y niñas alrededor de las acciones observadas en las imágenes</li> </ul>	
Actividades	1° Toma de fotografías de los estudiantes de grado 3°, 4° y 5°
Fase inicial	2° elección y organización de imágenes fotográficas
Fase central	3° visita a los salones de clase, saludo y propuesta de actividad a realizar
Fase final	4° Muestra fotográfica, escucha activa de estudiantes y evaluación
Materiales	Video been, marcadores, cámara fotográfica o celular, computador , refrigerio



*Anexo 10. Guía de entrevista.*



**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE POSTGRADOS**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN-LINEA MOTRICIDAD HUMANA**  
 Carrera 2A N° 3N-111 Teléfono: 8209800 Ext. 2300-2301

**GUIA DE ENTREVISTA**

**CUESTIONARIO**

- 1° ¿Para ti que es la amistad?
- 2° ¿Cómo te imaginas una escuela diferente?
- 3° ¿Cuáles son las normas de la escuela? ¿Qué opinas de ellas?
- 4° ¿Qué opinas sobre las personas que agreden a otras en la escuela?
- 5° ¿Qué piensas de hacer lo que hacen los demás?
- 6° ¿Qué significa para ti la familia?
- 7° ¿Qué es la violencia para ti?

*Anexo 11. Guía de observación.*

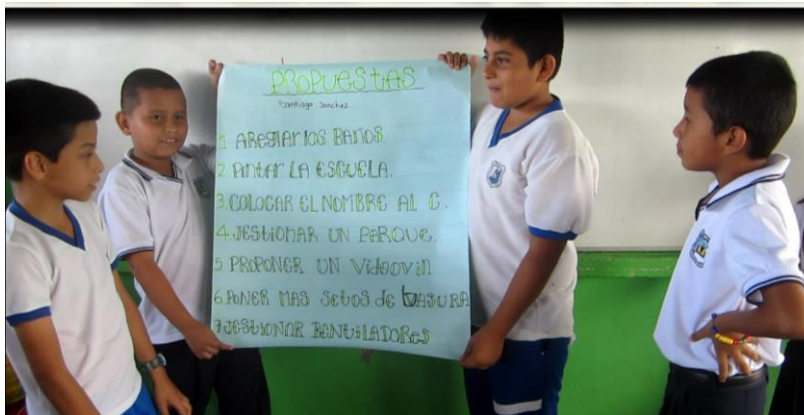


**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE POSTGRADOS**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN-LINEA MOTRICIDAD HUMANA**  
 Carrera 2A N° 3N-111 Teléfono: 8209800 Ext. 2300-2301

<b>Guía de observación</b>	
<b>1° Lugares de observación</b>	La cancha de la Institución Educativa, el restaurante estudiantil, el aula de clase y aula máxima además de diferentes horas de la jornada escolar como la hora del recreo, las clases de educación física y danzas
<b>2° número de observaciones</b>	Una observación semanal en cada espacio localizado. Las observaciones fueron realizadas en distintos días y horas de las actividades del aula escolar para un total de 13 observaciones
<b>3° Elementos de observación</b>	Todo tipo de manifestaciones en el entorno escolar, teniendo en cuenta los comportamientos, acciones, diálogos, movimientos, formas de agrupación de los niños



Anexo 15. Imagen: Fotografía taller: representando una jornada de votaciones en el salón de clase



Anexo 16. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
 FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
 INSTITUTO DE POSTGRADOS  
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN-LINEA MOTRICIDAD HUMANA  
 Carrera 2A N° 3N-111 Teléfono: 8209800 Ext. 2300-2301

Popayán, Mayo 31 de 2016

Señor (a) Padre de Familia

**Asunto:** Solicitud de consentimiento para desarrollar investigación con estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario


Señor padre de familia, su hijo (a) ha sido invitado a participar en un estudio Investigativo de la Universidad del Cauca, denominado **Sentidos De Vida Y Muerte En Niños Escolarizados, De Los Grados 3°, 4° Y 5° De La Institución Educativa Nuestra Señora Del Rosario, Municipio De Mercaderes, Cauca, durante los años 2016-2017**. Para ello, se realizará trabajo de campo por medio de talleres educativos, observaciones participantes, entrevistas, música, juegos y actividades recreativas, que pretende recolectar información para comprender el propósito investigativo. La Universidad del Cauca, en representación de la estudiante de Maestría **Emily Andrea Rengifo Añasco**, se compromete a guardar total confidencia de los datos específicos de cada niño y niña sin usar sus nombres propios para ningún fin, de igual manera se establece que amparados en el código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006 la investigadora **NO** hará registro fotográfico ni filmico de algún estudiante en particular, sólo de los trabajos realizados en grupo y bajo la supervisión de la investigadora y del profesor titular.

**Propósito de los datos solicitados:** El propósito que se persigue con la solicitud, es Comprender los sentidos de vida y muerte en niños escolarizados, de los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Mercaderes Cauca, durante los años 2016-2017 y su hijo (a) al pertenecer a uno de estos grados escolares es una persona con las características requeridas para participar en este estudio. El responsable del registro investigativo es **Emily Andrea Rengifo Añasco**, quien será la única persona que conozca los datos, las otras personas integrantes de la investigación que requieran datos, recibirán solo fragmentos de relatos con códigos.

Conocedor de lo anterior doy mi consentimiento autorizo la participación de mi hijo (a) en la Investigación.

### Anexo 17. Permiso Institucional para realización del proceso investigativo

INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO.  
 CREADA COMO INSTITUCIÓN POR RESOLUCIÓN No. 460 DE ABRIL 26 DE 2004 Y AUTORIZADA  
 PARA EDUCACION MEDIA POR RESOLUCION No. 5741 DE DICIEMBRE 17 DE 2007 Y MODIFICADA  
 SEGÚN RESOLUCION N° 03024 DEL 09 DE ABRIL DE 2014  
 PROFUNDIZACION EN EDUCACION AGROAMBIENTAL.  
 CODIGO DANE No. 119450000903- NIT. 900.009.595- 6.  
 JORNADA DIURNA- TELEFONO 8460000.



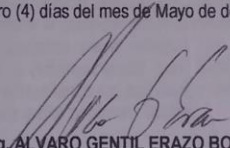

---

EL SUSCRITO RECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE MERCADERES CAUCA,

**CERTIFICA:**

Que concede AVAL, a **EMILY ANDREA RENGIFO AÑASCO**, identificada con la cédula de ciudadanía N° 1.061.697.805 de Popayán, para desarrollar el Proyecto de Investigación "Sentidos de Vida y Muerte en niños escolarizados", en los grados 3°, 4° y 5° de Básica Primaria, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Mercaderes Cauca-Sede Principal, dentro de la Maestría en Educación que adelanta con la Universidad del Cauca, a partir del mes de Mayo de 2016 y hasta el mes de Junio del año 2017.

Dada en Mercaderes Cauca, a los cuatro (4) días del mes de Mayo de dos mil dieciséis (2016).



Mg. ALVARO GENTIL ERAZO BOLAÑOS

### Anexo 18. Permiso Institucional para realización de entrevistas

INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO.  
 CREADA COMO INSTITUCIÓN POR RESOLUCIÓN No. 460 DE ABRIL 26 DE 2004 Y AUTORIZADA  
 PARA EDUCACION MEDIA POR RESOLUCION No. 5741 DE DICIEMBRE 17 DE 2007 Y MODIFICADA  
 SEGÚN RESOLUCION N° 03024 DEL 09 DE ABRIL DE 2014  
 PROFUNDIZACION EN EDUCACION AGROAMBIENTAL.  
 CODIGO DANE No. 119450000903- NIT. 900.009.595- 6.  
 JORNADA DIURNA- TELEFONO 8460000.




---

Mercaderes Cauca, 03 de mayo de 2017.  
Oficio N° 118.-

Docente:  
**EMILY ANDREA RENGIFO AÑASCO**  
Ciudad.-

**REF: RESPUESTA SOLICITUD PERMISO REALIZACION ENTREVISTAS.**

Cordial saludo:

En atención y repuesta a la solicitud de fecha 03 de mayo de 2017, donde solicita permiso para la realización de entrevistas a los alumnos de los grado 4°, 5° y 6° de la institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Mercaderes Cauca, me permito manifestarle que se autoriza la realización de las entrevistas referidas.

Atentamente,



**Mg. ALVARO GENTIL ERAZO BOLAÑOS**  
Rector  
C.C. N° 4.709.218 de Florencia Cauca

