



*Fonoaudióloga UCM, magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano CINDE, Doctora en Ciencias de la Educación UTP. Actualmente docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Católica de Pereira, contacto: olga.bonilla@ucp.edu.co

** Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Tolima. Especialista en Edumática, Universidad Católica de Pereira. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente de la Institución Educativa Compartir las Brisas. Contacto: julianaburiticá17@gmail.com

** Psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialista en Edumática, Universidad Católica de Pereira. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente de la Institución Educativa Compartir Las Brisas. Contacto: sandra.escarraga@ucp.edu.co

Recibido:
18 de Marzo de 2015

Aprobado:
24 de Julio de 2015

2 Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante¹

Inclusive pedagogical narratives in vulnerable educational contexts: the student's voice

*Olga Patricia Bonilla Marquinez

**Jessica Juliana Buriticá Ospina

***Sandra Lucía Escárraga Vallejo

RESUMEN

El presente artículo es producto del macro proyecto de investigación denominado *Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables*. Caso: *Institución Educativa Compartir las Brisas* registrado en la Dirección de Investigaciones de la Universidad Católica de Pereira – DII-012-003. Este se constituye en un informe de una fase intermedia en la que se busca configurar las bases, el propósito del proyecto y los avances preliminares. Se realizó la caracterización del contexto a través de la cartografía social, identificando los principales factores de riesgo y de protección latentes en la comunidad. En el diseño se utilizaron, como herramientas de recolección de información, además de la cartografía social, historias de vida, talleres de fotografía y sesiones psicosociales. La fotografía y los relatos fueron las voces de los niños y niñas quienes dieron paso a la reflexión teórica de los mismos, para el proceso de análisis de la información se utilizó el proceso de codificación y decodificación de categorías que según Marquinez (2013) permite desarrollar conceptos y con ello analizar los relatos desde la fotografía.

Palabras clave: Narrativas Pedagógicas, Educación inclusiva, contextos vulnerables, estudiantes, relatos fotográficos.

¹ El presente artículo es producto del macroproyecto de investigación denominado *Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables*



Foto: Marco Alejandro Escobar

ABSTRAC:

The current article is the result of a macro research project called “Inclusive pedagogical narratives in vulnerable educational contexts. Case: *Institución Educativa Compartir las Brisas*” registered in the research directorate of the Catholic University of Pereira – DII-012-003. It is established in an intermediate phase report which wants to configure the basis, the purpose of the project and the preliminary progress. It was done the characterization of the context through the social cartography, identifying the principal risk and protective factors latent in the community. In the design were used as data collection tools as well as the social cartography, real life stories, photography’s workshops and psychosocial sessions. The photography and accounts were the children’s voices who gave way to the theoretical reflection of themselves, in the data analysis process was used the encoding and decoding categories process, according to Marquínez (2013) let develop concepts and within analyze the accounts from the photography.

KEY WORDS:

pedagogical narratives, inclusive education, vulnerable contexts, students, photography accounts.

Introducción

La cartografía social como principal herramienta de caracterización del contexto en el que está inmersa la Institución Educativa Compartir las Brisas permitió la construcción de conocimiento colectivo desde la mirada de los estudiantes, develando, desde la elaboración del mapa económico-ecológico, red de relaciones y riesgos y posibilidades, las vulnerabilidades más latentes de la comunidad.

Este trabajo se llevó a cabo con los estudiantes de grado 4° de dicha institución por medio de cuatro encuentros: el primero, para hablar sobre su barrio; el segundo, sobre su colegio; el tercero, sobre su familia y, el último, para socializar los resultados obtenidos en cada cartografía y así modificar o reafirmar la información obtenida. De esta manera, se logró dar voz y voto a las poblaciones infantiles, en especial a las más vulnerables, lo que permitió la apropiación de su territorio para identificar en él lo que consideran problemático, pero, a la vez, se revelaron las fortalezas que pueden llegar a tener para enfrentarse a las situaciones adversas.

Siguiendo a Habegger y Mancila (2006, citado por Escárraga, Quiroz y López, 2014) se entiende la cartografía social como:

La ciencia que estudia los procedimientos en la obtención de datos sobre el trazado del territorio para su posterior representación técnica y artística y los mapas como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta. Datos que se producen de manera participativa, teniendo en cuenta las voces de todos, en un ejercicio bidireccional donde se corroboran constantemente los datos, construyendo representaciones grupales que permiten la caracterización de determinado lugar o institución (p. 73).



Imagen 1. Cartografía social desde el estudiante.

En este sentido, fue a través de la cartografía social que se desarrollaron procesos de comunicación entre los participantes hasta llegar a reconocer, de manera conjunta, su territorio, identificando como principales problemas de su contexto la drogadicción en niños y jóvenes, la violencia, el desempleo, el abuso, la inseguridad, la prostitución, las basuras regadas por el barrio, la delincuencia y el consumo.

Dentro de los aspectos buenos que reconocen en su comunidad está principalmente la escuela, las enseñanzas de los profesores, las canchas y los eventos de recreación que realizan algunas organizaciones como la Junta de Acción Comunal, la Secretaria de Salud, Comfamiliar y algunas campañas gubernamentales.

Los estudiantes manifiestan que su barrio tiene pocas zonas de recreación y las que existen se utilizan en actividades de consumo de sustancias psicoactivas, lo que las convierte en lugares peligrosos para estar allí.

En concordancia, la investigación arroja que la mayor preocupación se orienta hacia las zonas de peligro del barrio donde hay consumo y expendio de drogas de manera indiscriminada. Asimismo, se concibe la escuela como el principal factor de protección al alcance de todos, ya que les ayuda en la construcción de un proyecto de vida alejado de las sustancias psicoactivas y la delincuencia; y, aunque, reconocen que el sector se ha catalogado como un suburbio, sinónimo de exclusión social, drogadicción, pandillismo e inseguridad, los participantes lo ven como el centro para lograr sus sueños y empezar a emerger poco a poco hacia una vida mejor por los caminos de la educación, el deporte y las artes.



Imagen 2. La familia

Sin embargo, existe otro factor que debería contribuir al alcance de un mejor proyecto de vida pero que en esta realidad no cumple este papel, es la familia. En el contexto vulnerable de las Brisas, la mayoría de los estudiantes tiene familia extendida y, en muchos casos, existen niños y niñas huérfanos de padre y madre vivos, quienes los abandonan o los dejan al cuidado de familiares o amigos. De hecho, algunos participantes manifiestan el abandono familiar porque se encuentran sin alguien que les cuide luego de salir del colegio, estando hasta altas horas de la noche en la calle expuestos a los diferentes peligros que existen en el barrio, situación que se convierte en un factor de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas.

En suma, en estos espacios de encuentro, la construcción de los mapas se convirtió en el diagnóstico sobre el cual partir, para luego posibilitar una transformación de las situaciones de vulnerabilidad que ayuden a que los riesgos se minimicen y los factores de protección se potencien.

La cartografía social generó un dinámico proceso de construcción de conocimiento que le dio un nuevo sentido a la realidad, permitiendo elaborar estrategias más eficaces para la participación y el control social en procesos de transformación cultural (Villegas, 2000).

Esta cartografía consintió una profunda caracterización diagnóstica; pero, serán las narrativas pedagógicas construidas a partir de relatos fotográficos la estrategia que posibilite conocer, más a fondo, desde la subjetividad del estudiante, su pensar, su sentir, su saber en torno a las prácticas que lo incluyen dentro de un contexto vulnerable.

A partir de lo anterior, la investigación da cuenta de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las Narrativas Pedagógicas Inclusivas de los estudiantes de grado 4 de la Institución Educativa Compartir Las Brisas? Se apuesta por las narrativas que develen los sentires, haceres y saberes de los estudiantes a través de relatos fotográficos, de manera que se conviertan en una herramienta de gran utilidad para convertir el problema en una oportunidad y generar soluciones creativas, y como lo expone Marquínez (2014) son formas de lotear horizontes de sentidos.

A través de la narrativa pedagógica es posible comprender e interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de los protagonistas. Lo que intenta la documentación narrativa desde la escritura de relatos escritos por los propios protagonistas es mostrar, de otro modo, sin reimpresiones

de palabras o interpretaciones hechas por los investigadores eso que pasa en los escenarios de aprendizaje. En este sentido, al leer e interpretar los relatos escritos por los estudiantes “se pretende conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en los que se produjeron” (Vallone, Schillage y Maddonni, 2005, p. 28).

En la búsqueda del horizonte

Bruner (2004) afirma que el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los demás, se da mediante narraciones; es decir, relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo. Este autor concibe:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (Bruner, 1997, p. 10).

Desde esta perspectiva, se puede decir que las personas llegan a construir una identidad porque pueden fabricar historias sobre sí mismos. Así, la vida misma es una narrativa, tal como plantea el título del reconocido trabajo de Bruner (2004) *Life as a narrative*.

Esta investigación pretendió que los niños insertos en un contexto socialmente vulnerable como es Las Brisas, pudieran expresar sus deseos, miedos, preferencias o inconformidades a partir de la narrativa, proporcionando una aproximación a su realidad y aportando un valioso significado al reconocimiento de su identidad. Ovalle (2010) lo escribe de la siguiente forma:

La técnica narrativa permite la construcción de significados que posibilitan examinar la experiencia personal, con énfasis en factores emocionales, relacionales y de identidad. La narración de historias suscita en los oyentes o lectores la acción, la expansión del conocimiento y la comprensión de experiencias culturales que propician la construcción de un espacio simbólico que resignifican las experiencias de vida (p. 25).

La experiencia propia de la narrativa emerge de un acercamiento a la realidad contextual de sí mismo y construye un ambiente reflexivo que contribuye al reconocimiento del otro, dando lugar a la inclusión como la manera de rebatir la situación de niños históricamente excluidos por sus condiciones sociales, culturales o económicas.

La narración es la lucha contra el «olvido del Otro» (Mélich, 2000). Frente a esta afirmación, la narración permite que cada individuo manifieste ecos de su identidad, pero no una identidad sola en sí misma, sino una identidad cultural y pluralista en la cual los protagonistas coincidan en un mismo contexto y den cuenta de vivencias similares, justificando la inclusión como la manera de reconocer y reconocerse en el otro.

Desde las ideas de narración planteadas por Benjamín (1998), “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (p. 115). El significado de la experiencia del niño en condición de vulnerabilidad no solo pertenece a él sino también al oyente (lector) cuando es transmitida a través de la narración. Para Cuervo (2010) es: “En esta perspectiva, los niños y niñas, al contar y ser contados, pueden reinventar su vida, dar sentido a su experiencia y hacer posibles otras realidades” (p. 70).

Por otra parte, la investigación fue de carácter educativo y los niños los artífices que determinaron el sentido de la misma. Esto se logró a partir del involucramiento con una población social, cultural y económicamente vulnerable en la que se definieron alternativas de intervención de carácter pedagógico como son las narrativas y, a la vez, de emergencia popular por apostarle a las potencialidades de estos niños y niñas no como consumidores pasivos, sino como sujetos participativos que son capaces de aportar a los contenidos y a la construcción de narrativas pedagógicas inclusivas. Con posturas contrarias se puede incurrir en lo que menciona Ulriksen (2005): “Se ignora la capacidad creciente del niño de producción de pensamiento propio, creativo, participativo [...]. Es decir, el estatuto del niño como ser dependiente, vulnerable, que debe ser protegido, puede llevar a desconocer su lugar como sujeto activo en los procesos interactivos” (p. 3).

Con este panorama, los estudiantes objeto de investigación identificaron a la escuela –más allá de ser un centro de enseñanza–, como un factor de protección externo que adquiere significado frente a la degradación del contexto al que pertenecen y los factores de riesgo relacionados con el mismo (drogadicción, violencia, delincuencia, abandono). Aunque las

prácticas protectoras de la escuela no eliminen los riesgos propios de un contexto vulnerable, si pueden mitigar sus efectos.

La Institución Educativa Compartir Las Brisas cobra un nivel mayor de importancia como factor protector frente a un contexto social vulnerable donde las posibilidades de surgimiento de una familia protectora son menores. La escuela, por medio de la presente investigación, posibilita una propuesta inclusiva a través de alternativas pedagógicas como las narrativas, las cuales se dan a partir del reconocimiento y la voz de los niños y las niñas de su realidad, pasando por formas de relación donde a pesar del establecimiento de límites y normas propias de la escuela también encuentran apego, cercanía y afecto.

Uriarte (2006) realizó una revisión de estudios que analizaban cuáles eran los factores protectores escolares que beneficiaban a los alumnos en riesgo. Entre los factores señalados en los estudios aparecen los siguientes: una atención afectuosa de los profesores, sentido de autoeficacia, metas compartidas, relación positiva con los compañeros y autoconcepto positivo. Lo anterior hace parte integral de la iniciativa inclusiva de esta investigación en la que los niños y niñas forman parte activa de ella. Con la construcción de las narrativas pedagógicas aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, sin discriminación de ningún tipo, en igualdad de oportunidades y de participación. En este sentido, la UNESCO (2004, citado por MEN, 2007) aclara:

La educación inclusiva es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad determinada puedan estudiar juntos (p. 6)

Las Narrativas Pedagógicas Inclusivas surgen como una manera de responder a las problemáticas presentes en el contexto de interacción de los estudiantes de la institución educativa, de manera que se haga tangible la voz del protagonista en su lucha interna por construir sentido y significado a su entorno y a las situaciones que allí ocurren. La investigación propuesta tiene como dispositivo generador de relatos, la fotografía:

Emerge entonces el uso de la fotografía como medio para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, permitiendo a través de ella acercarse a historias significativas de tragedia, superación, prevención y de otros caminos recorridos por quienes ya han vivido en carne propia la devastadora historia del consumo. Son las imágenes estímulos visuales que posibilitan socavar en la mente del individuo todo el contenido simbólico que una imagen trae consigo. Es entonces como en la fotografía pueden trascender eventos registrando momentos de alegría, celebración, tristeza y dolor; más allá de esto, el fotógrafo puede reflejar las visiones de su mente, lo que le agrada o le disgusta, lo que lo motiva o simplemente lo que cree que debe registrar, y todo se segrega para incorporarse deliberadamente en un relato que puede ser interpretado libre y subjetivamente (Escárraga 2014. p, 85)

Recorriendo el camino

El proceso investigativo se inició con el ejercicio de cartografía social anteriormente descrito, y un ejercicio de historias de vida en el que un total de 28 niños y niñas de grado 4° pudieron contar sus experiencias alrededor de los hallazgos arrojados en la cartografía (drogadicción, expendio, consumo), elemento que se convirtió en condición de selección para los talleres de intervención teniendo en cuenta que son factores de riesgo. Así, la investigación se realizó con una muestra no probabilística intencional conformada por 10 estudiantes, 6 hombres y 4 mujeres, en un rango de edad entre los 9 y 11 años, quienes cumplían con dos criterios de selección: 1) presentaban mayor riesgo al consumo de sustancias psicoactivas y 2) desde sus historias de vida evidenciaron dificultades con el acompañamiento familiar.

Para la intervención se llevaron a cabo tres talleres de fotografía que comenzaron con el estudio de la teoría. Allí se hizo un repaso por los antecedentes y usos de la fotografía a través de la historia, se buscó que los niños y niñas contaran con los conocimientos y elementos técnicos necesarios para que percibieran y pudieran utilizar la fotografía como recurso expresivo en la construcción de los relatos fotográficos. También se pretendió desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas cognitivas que facilitarían la comprensión y el objetivo del proceso investigativo. Para esto se realizaron actividades interactivas de observación y descripción como el juego de roles y el psicodrama. Además, se hicieron acercamientos prácticos y exploratorios a las cámaras llegando a las capturas de los primeros retratos.

De igual forma, se desarrollaron cinco sesiones psicosociales que tuvieron como objetivo principal disponer a los niños y niñas participantes para la construcción de los relatos fotográficos. Los objetivos específicos estuvieron enfocados a fomentar el trabajo en equipo, el respeto por el otro, impulsar el uso de los sentidos como manifestación artística, promover ideas propias y colectivas para la solución de conflictos y el reconocimiento de sí mismo, indagando y explorando su propio cuerpo. Lo anterior como marco propicio para la comunicación y participación, fortalecimiento de la autoestima, desarrollo de vínculos sociales y afectivos con sus pares y tutores y el reconocimiento de sus emociones.

Luego de estas actividades, se dio inicio a la construcción de los relatos fotográficos, los cuales contaron con dos fases: en primera instancia, la construcción del relato propiamente dicho y, la segunda, relacionada con la toma de las fotografías. La elaboración del relato fue el producto de la sensibilización lograda con los talleres de fotografía y los encuentros psicosociales, y la captura de las fotos se dio en un marco de respeto y alegría por detener paisajes que sirvieron como medio de expresión de sus deseos, saberes, percepciones, emociones, tristezas, esperanzas e inconformidades.

En este sentido, Escárraga, et. al (2014) afirma que:

La fuerza enriquecedora que puede otorgar una imagen tomada, libre de sesgos materialistas, sin pretensiones estéticas, sino puramente reales, hace que la fotografía se convierta en un puente en la búsqueda del reconocimiento del medio social del barrio, y acompañada de un relato, podría desatar en sí misma testimonios de la situación problemática, llevando consigo estados sublimes de reflexión en el individuo (p. 86).

Ecós de esperanza: relatos fotográficos

A continuación se presentan dos relatos fotográficos producto del proceso investigativo llevado a cabo con los estudiantes partícipes de la intervención. En ellos refieren textual y gráficamente a su discernimiento, reflexión e interacción frente al contexto observado, el reconocimiento de sí mismos, del otro y de su realidad, *los nombres de los participantes fueron cambiados y los adultos responsables firmaron consentimiento informado.*

Katherine es una de las niñas participantes. Ella, a través de la lectura de su realidad, percibe el contexto inmediato como riesgoso y hostil e identifica que, a través de la educación, es posible un cambio personal y social. Se reconoce en el relato un aparte: “quiero crecer y estudiar”. Pese a las dificultades familiares y sociales (pobreza, abandono, delincuencia, drogadicción), persiste la esperanza de un futuro reparador en el cual ella sería la protagonista de la transformación. Freire (1993) puntualiza que:

A través de la organización del pensamiento se configura una respuesta desde el mundo social, que hace renacer la esperanza, y para lo cual el trabajo práctico es imprescindible, pues: “En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (Freire, 1993: 8, citado por La educación Comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza, 2005).

Quiero crecer y estudiar hasta que sea grande, ayudar a mi familia y a mi barrio para que estén en paz y que los que fuman ya no estén...



No me dejo caer en el pantano de las drogas...
quiero ser una niña fuerte para evitar el peligro.

Katherine, 9 años

También se identifica otro fragmento del relato: “no me dejo caer en el pantano”. Quizás como consecuencia de los conflictos sociales y familiares a los que ha estado expuesta Katherine, y según registro de sus maestros, la hayan convertido en una niña con un nivel bajo de concentración y con dificultades de lenguaje y comunicación. Ella solventa dichos conflictos aferrándose a factores protectores para superar el ambiente adverso en

el que le ha tocado vivir, rechazando modelos negativos y la influencia directa e indirecta del contexto. De acuerdo con Ruther (1992, citado por Kotliarenco, Cáceresy Fontecilla, 1997):

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (p, 6).

De igual manera, se puede aludir una concordancia entre las condiciones de vida de Katherine con respecto a la influencia del contexto cercano y los factores protectores, y los aportes que en este sentido hace Ruther (1985): “El concepto de factor protector alude a las [...] influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (citado por Kotliarenco, et. al, 1997).



**Trabajando unidos, sin rechazar a nadie,
vivimos mejor...Cuando estamos juntos
nos sentimos seguros.**

Jade: 10 años

El segundo relato fotográfico le apuesta a la educación inclusiva como medio para superar adversidades de manera conjunta sin ningún tipo de exclusión; Jade lo expresa cuando dice: “Trabajando unidos, sin rechazar a nadie, vivimos mejor”. Ese “trabajando unidos” manifiesta sentido de comunidad para lo cual se encuentra que:

...Es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en ellas cada uno colabora a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

La narrativa pedagógica producida se enfoca hacia el reconocimiento de un otro legítimo en las relaciones de ayuda y superación, reconociendo además que es en unidad donde se da la educación inclusiva, lo cual implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Reconocer el trabajo unido como signo de seguridad se convierte en un factor de protección al alcance de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad, ya que pueden, en su relación con los otros, encontrar herramientas de autosuperación desde el trabajo colaborativo.

Conclusiones

Es positivo realizar un trabajo investigativo con comunidades vulneradas social, cultural y económicamente, pues es retomar sus carencias de orden relacional y afectivo para potenciarlas en oportunidades. Los modos en que los niños y niñas procesan cognitivamente su realidad hacen que la intervención se vea enriquecida conceptualmente hablando y adquiera un carácter de identidad desde la construcción subjetiva que ellos pueden realizar significativamente con los relatos fotográficos.

Abordar posturas desde la sensibilidad misma de los niños procura indagar en el pensamiento del investigador conceptos que vinculan la búsqueda de interpretaciones que dan sentido y coherencia a las vivencias de los niños y, a la luz de la teoría, se le otorga la representación científica, abordando de manera representativa las Narrativas Pedagógicas Inclusivas.

La escuela es mucho más que el mecanismo de enseñanza y aprendizaje impuesto por la sociedad. Para los niños pertenecientes a comunidades en condición de vulnerabilidad social, la escuela es reconocida como el vínculo preciso para minimizar los riesgos a los que se encuentran expuestos y contar con elementos de inclusión que les provea seguridad; principalmente si se tiene en cuenta que la familia, en la mayoría de los

casos, no ofrece los recursos internos necesarios al niño para que este plantee adecuadamente las subjetividades y pluralidades propias de la construcción de sus referentes de vida.

El informe preliminar de la investigación arroja los resultados esperados de la fase intermedia del mismo y otorga las bases conceptuales y procedimentales adecuadas para las siguientes fases del macroproyecto.

Referencias

Benjamín, W. (1998), «El narrador», en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones 4. Madrid. Ed. Taurus.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2004). “Life as a narrative”, *Social Research*, 71, 3, 691-710.

Cuervo, C. (2010) Pescetti: Narrador oral para reinventar la vida. Universidad de Ibagué. Grupo de investigación EDAFCO cognición y afecto.

Escárraga, S., Quiroz, M., López, L. (2014). Relatos Fotográficos en la prevención del consumo de sustancias. *Textos y Sentidos*, 10, 71-93.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., &Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Suecia: Ceanim.

Marquínez, O. P. B. (2013). Estado del arte de la educación virtual en Risaralda: perspectiva cualitativa y cuantitativa en un modelo de investigación mixta. *Textos y Sentidos*, (7).

Marquínez, O. P. B. (2014). Mutaciones de léxico en los textos escritos del área del pensamiento educativo y la comunicación. *Textos y Sentidos*, (10).

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007). Programa de Educación Inclusiva con calidad. Bogotá

Mèlich, J. C. (2000) Narración y hospitalidad. Universidad Autónoma de Barcelona. Análisis. España.2000

Ovalle, A. (2010) Desplazamiento, Narratividad e inferencias. Universidad de Ibagué. Grupo de investigación EDAFCO cognición y afecto.

Pérez, E., Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, diciembre, 317-329.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J (1999) “Hacia aulas inclusivas”. En S.STAINBACK y W. STAINBACK, *Aulas Inclusivas*. Madrid, Narcea, 21-35.

Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 100, 1-16.

UNICEF, UNESCO. (S, f). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf> (Recuperado el 19 de mayo de 2015)

UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity'*. Paris: UNESCO.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Vallone, M; Schillage, C y Maddonni, P (coords.) 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. Buenos Aires.

Villegas, E. (2000). Investigación participativa. En Pérez, G. Modelos de investigación cualitativa en la educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. (pp. 200-211) Madrid: Ed. Nancea.