

**APRENDEPACO:
Aprendiendo derechos para la comunidad**

INGRID J. RODRÍGUEZ SALAMANCA

**Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis
en Derechos Humanos**

**TUTORÍA A CARGO DE:
DIANA LUCÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS
HUMANOS
BOGOTÁ D.C
2020**

Agradecimientos

Agradecimientos infinitos a la comunidad educativa de la Juana Escobar y a todos los que hicieron posible cada una de las clases, conversaciones y talleres. A la profesora Floralba Suavita, mi especial agradecimiento por estar siempre a la disposición de aportar de la mejor manera a la perspectiva crítica en niños y niñas, con el mayor respeto y admiración por su trabajo y dedicación a su labor docente.

A las niñas y los niños que hicieron parte del semillero de derechos humanos del Juana Escobar, pues posibilitaron APRENDEPACO con su ternura, compromiso y dedicación.

A la comunidad del suroriente por recibirme con los brazos abiertos y dispuestos.

A Diana Gómez por ser mi mentora tanto en la vida como en el escenario político y por su apoyo en mi proceso de escritura y deconstrucción para una relación más consciente y comprometida con nuestra educación popular colombiana.

Finalmente, a mi maravillosa madre y amiga, por su constante preocupación por la excelencia más que por la perfección, quién me inculcó el sentir como forma de aprendizaje, de lucha y de enseñanza. Somos tu yo, por la izquierda y hacia adelante.



APRENDEPACO

APRENDIENDO DERECHOS
PARA LA COMUNIDAD.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. ACERCÁNDOSE AL JUANA ESCOBAR (CARACTERIZACIÓN)	8
1.1 La infraestructura	13
1.2 Las familias	14
1.3 Caracterización de los niños y las niñas participantes de la Práctica Pedagógica Investigativa	15
1.4 Delimitando el problema frente a la participación	16
1.5 Pregunta	20
1.6 Objetivos	20
1.6.1 <i>Objetivo principal</i>	20
1.6.2 <i>Objetivos secundarios</i>	20
1.7 Metodología	21
1.8 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	26
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN	32
2.1 PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO INFANTIL	32
2.2 ¿ENSEÑAR O APRENDER? LA ESCUELA COMO ESCENARIO POSIBLE	36
2.3 CORPORALIDAD, EMOCIONALIDAD Y AUTOCUIDADO	42
2.3.1 CORPORALIDAD	42
2.3.2 LA EMOCIONALIDAD: GENERANDO UNA VARIACIÓN EN LA ESTRUCTURA CONTEXTUAL	47
2.3.3 LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA	48
2.4. KATARINA TOMASEVSKI Y LA INTEGRALIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	51
2.4.1 LA EDUCACIÓN PARA TODOS	55
2.5 PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES	57
CAPÍTULO III. DIDÁCTICA para la recolección de la experiencia	62
3.1 PROYECTO DE DERECHOS HUMANOS CONSTRUYENDO SENTIDO A TRAVÉS DEL ARTE	63
3.1.3 ESCENARIO DE INTRODUCCIÓN Y PROPUESTA:	66
3.2 SESIONES CON NIÑOS Y NIÑAS DEL SEMILLERO DE DDHH	68
3.3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS CON LOS Y LAS DOCENTES:	96

<i>CAPÍTULO IV- ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DE FORMACIÓN EN DDHH CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS</i>	102
4.1 DERECHOS HUMANOS:	103
4.2. YENDO DE LO GENERAL A LO PARTICULAR:	107
4.3 PAPEL DEL EDUCADOR COMUNITARIO	108
4.4 REVISTIENDO LA ESCUELA DE POSIBILIDAD:	110
CONCLUSIONES	114
BIBLIOGRAFÍA	116

INTRODUCCIÓN

El mundo de los niños y las niñas es un lugar de constante búsqueda por comprender las acciones de los adultos. Su sentir es el elemento más grande: la risa, el llanto, la rabia y las necesidades cotidianas. Es así, como dejándoles ser y compartiendo con ellos de manera respetuosa, se puede ampliar y re significar una visión de mundo que, en nuestro afán adulto por etiquetarlo todo, tal vez hemos reducido a imaginación infantil.

*Reflexiones de diario de campo
Íngrid J. Rodríguez S.
Septiembre de 2016*

El presente trabajo de grado pretende dar cuenta de la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa y Comunitaria (PPIC) de la línea de investigación **Escuela, Comunidad y Territorio** de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, que tuvo lugar en la sede C del colegio Juana Escobar entre el 2014 y el 2016. El proyecto pedagógico se propuso dinamizar el semillero de derechos humanos del colegio, que contó con la participación de niños y niñas representantes de cada curso, así como de vigías ambientales elegidos por sus compañeros y compañeras con fuerte influencia del mérito académico.

En el primer capítulo se contextualiza el espacio de práctica, la presentación del problema de investigación y la correspondiente pregunta. Así mismo, se plantean los objetivos del trabajo de grado, los antecedentes de la investigación (estado del arte) y el diseño metodológico de la misma.

En el segundo capítulo se desarrollarán los referentes conceptuales que permitirán el análisis pedagógico y de derechos humanos de la práctica realizada.

En el tercer capítulo se busca sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada en las sesiones del semillero y reflejada en las definiciones hechas por los niños y las niñas participantes, recogidas

en las conversaciones e interacciones que tuvieron entre sí y con docentes, trabajadores del plantel y vecinos del barrio, que permitieron evidenciar tanto el problema de investigación como la categorización del presente trabajo.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos generados en la práctica, por lo que da lugar al análisis y a la discusión pedagógica respecto a las acciones educativas/formativas y el planteamiento para la puesta en práctica de los derechos humanos en la comunidad en donde se realizó el proceso. Finalmente, este análisis da paso a las conclusiones y recomendaciones que dejó del proyecto.

CAPÍTULO I. ACERCÁNDOSE AL JUANA ESCOBAR (CARACTERIZACIÓN)

La localidad cuarta de San Cristóbal es conocida por su gran extensión territorial. Limita con las localidades de Usme por el sur, Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño por el occidente, y los municipios de Choachí y Ubaque por el oriente. La sede C de la IED Juana Escobar está ubicada en el barrio Canadá que cuenta con población escolar habitante de los barrios aledaños La belleza, Juan Rey, Corinto, Canadá, Libertadores, San Rafael, Pinares, Altamira, entre otros.

Por cuenta de la violencia bipartidista que hubo entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado en nuestro país, el proceso migratorio interno se acrecentó y San Cristóbal, como otras localidades, fue poblada a partir de este desplazamiento con población que llegaba de regiones como Boyacá, Tolima, Cundinamarca y Chocó.

San Cristóbal fue poblada a partir de este desplazamiento interno que ha tenido lugar en nuestro país. Como todo prelude a la transformación, el asentamiento se dio en la necesidad de establecerse en un lugar para el trabajo, la crianza de los hijos y su educación, lo que la convirtió en una localidad con un trasegar histórico por los servicios públicos.

Orlando Guevara, quien llevara cultivando la institución por más de 30 años, fue el coordinador académico de las sedes B y C e hizo parte de los y las constructores (as) de la sede B del colegio. Él fue el impulsor de los sueños de muchos niños y niñas que han caminado por la sede. Orlando atravesaba los pasillos con pasos largos y rápidos. Siempre llevaba una carpeta consigo en el brazo derecho. Cuando llegaba a su escritorio solía encontrar muchas hojas que se detenía a mirar. A veces este acto era interrumpido, entre risas, por los niños y las niñas: “Coordinador, quítese esa bata”. A lo que respondía: “pero si esto no es una bata, es un abrigo”

Aunque falleció en el mes de julio de 2016, fue posible entablar algunas conversaciones con él sobre la historia del colegio:

Listo, comencemos. Mi tiempo no es propiamente mío; divido mi tiempo entre sedes. Cuando yo llegué aquí, esto era potrero y estaba sin pavimentar; existía un aljibe de agua que le daba a la gente para comer. Aún existe tal aljibe, porque hasta hace muy poco se colocó la red de agua. Donde queda hoy la biblioteca de esta sede, ahí solía ser la tarima y se hacían muchas presentaciones, entonces al descanso los niños se subían ahí muchas veces cuando llovía. (...) Jugaban fútbol más que nada, y los papás estaban pendientes de qué estaban haciendo sus hijos y les traían sus onces, porque se podía ver todo. Desde que la secretaría de educación tomó esto, el cambio ha sido muy grande. Yo ayudé a construir la sede B cargando los ladrillos, pavimentando y construyendo, porque las condiciones, cuando yo llegué, de por sí eran muy complicadas. Lo que yo rescato de antes es que los padres estaban más al pendiente. El colegio necesita mucho a los papás y a la comunidad. El mismo proceso de los hijos exalumnos lo siguen los niños; y es que no conocen su historia. Conservo fotos de lo que he vivido, que no sólo he sido yo, sino la señora que vive allá en la casa naranja en frente de la sede B, doña Ana Dolores, que vende empanadas hace años allá. (Guevara, conversación personal, 2015)

Se unen a este recuento de la experiencia voces como las de Andrés Javier Bustos (2015), que dan cuenta de la conformación de la localidad alrededor de procesos comunitarios locales y

del lazo estrecho existente entre la construcción de sus barrios y la fe cristiana. En este contexto, el padre José María Campoamor, reconocido por su compromiso y apoyo a la lucha obrera, llegó a Bogotá a los ocho años de ordenarse como sacerdote y contribuyó a la localidad en aspectos como la creación de un comedor de niños en situación de calle y la inauguración del Círculo de Obreros y de la Caja Social de Ahorros en 1911, conocida hoy como el Banco Caja Social, “con el propósito de incentivar en la clase obrera la práctica de ahorro como instrumento económico y social, y facilitar el acceso al crédito para sectores populares de estratos medios y bajos” (BCSC,), oficializado como banco en 1991. Además, creó el Centro de Acción Social (1912) y la urbanización Villa Javier (1912). Asimismo, fundó granjas agrícolas en Santafé de Bogotá, Sogamoso y Duitama, y promovió el Primer Congreso Nacional Obrero Católico (BCSC) en 1925.

La localidad de por sí es muy antigua. Por ejemplo, pasando por la décima, están las casas que ayudó a construir el padre Campoamor. Él era Jesuita, sacó un banco de ahorros para que la gente pobre tuviera casa, pero no como las cajas de fósforos de ahora, no, algunas casas grandes con jardín y antejardín, las primeras casas de interés social. Lo chévere ahí era que todos ayudaban a todos. Por ejemplo, si sumercé terminaba su casa, ayudaba al vecino a construir la de él, y así sucesivamente todos ayudando a todos. Ese padre hizo mucho por la gente porque no nada más les ayudaba a construir su casita, sino que les decía que había que superar esas condiciones; los ponía a trabajar duro y la gente sabía que era por su bien. Ahí luego fue que se empezaron a preocupar por dónde iban a estudiar sus hijos. (Guevara, Conversación personal, 2016)

Históricamente, la localidad de San Cristóbal se ha organizado alrededor de la construcción de sí misma y de distintos espacios participativos y procesos educativos, políticos y culturales que la han caracterizado como una de las localidades más organizadas dentro de la ciudad de Bogotá, teniendo en cuenta que este devenir de violencia obligó a muchos de sus habitantes a tomar conciencia de las posibilidades que podía generar la localidad y los barrios que la conforman. Su consolidación se debe a una amplia gama de instancias de acción alrededor de la actividad cultural, económica, alimentaria y ecológica, de la gestión patrimonial y de la búsqueda por la recuperación ancestral de los saberes olvidados.

La institución educativa Juana Escobar ha sido lugar de formación de niños, niñas y jóvenes de la localidad de san Cristóbal por más de cuarenta años. Es un colegio que cuenta con el enfoque de inclusión y con iniciativas en varias áreas que buscan la participación de los y las estudiantes y la generación de reflexiones en torno a los derechos humanos, el medio ambiente, el consumo de drogas, la memoria y la realidad social.

Dentro de los proyectos transversales que se llevan a cabo en el colegio se encuentra el de inclusión, el cual se inició en el año 2010. Se ha venido atendiendo a estudiantes con discapacidad cognitiva y, para el 2013, se contaba con 87 estudiantes en esta condición distribuidos en las dos jornadas, en la mañana, 39, y en la tarde, 48. El colegio cuenta con dos educadoras especiales que direccionan los procesos de inclusión en todo el colegio, trabajando con docentes, estudiantes y padres de familia. (Suavita, Conversación personal, 2014)

Estas son dos particularidades que representan al colegio, pues constantemente busca que los padres de familia estén inmersos en los procesos educativos formales de sus hijos, comprendiendo su papel como preponderante en la formación de los niños y niñas.

El profesorado de la sede está comprendido principalmente por mujeres docentes, una educadora especial y una psicóloga. Además, hay un profesor de educación física que, al igual que el coordinador, organiza su tiempo entre las sedes B y C para poder generar el cubrimiento necesario.

Las reuniones evaluativas son las más necesarias para las docentes, pues es allí donde se generan críticas y aportes para el mejoramiento de las actividades realizadas durante el año.

Aunque instancias alrededor de la escuela buscan estar vinculadas a la misma desde la perspectiva de algunos habitantes que consideran que “la cultura es el vínculo para la promoción de la paz” (Ramírez, Conversación personal, 2015), la escuela no ha podido concretar una acción conjunta con expresiones organizativas del sector.

1.1 La infraestructura

La sede C, a diferencia de las sedes A y B que complementan los ciclos escolares de la IED Juana Escobar, conserva características físicas totalmente atemporales.

Cada salón, sin excepción, se encuentra en el primer piso de la edificación, donde los niños y niñas no permanecen en el mismo salón durante la totalidad de la jornada, sino que rotan dependiendo de su horario de clases con cada una de sus maestras. Hay una responsabilidad muy grande por parte de ellas por generar una educación integral, lúdica y significativa en los niños. Es por ello que, a diferencia de varias instituciones, el colegio no busca una o varias jornadas *curativas* cuando existen falencias en el aprendizaje individual de cada niño y niña, sino que evidencia la importancia de *reforzar* los conocimientos dados al niño en jornadas contrarias.

Las condiciones geográficas de la localidad son amplias y variopintas, es decir, si bien hay viviendas que han sido construidas recientemente o que están sin terminar, los niños aluden a que tienen una vivienda digna en la cual vivir y crecer.

El origen del colegio Juana Escobar se remonta a que tuvo como preludeo el nombre de Escuela San Rafael, que a su vez tomó su nombre del barrio y que hace parte de la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) Los Libertadores. Los inicios de los barrios surgen a partir de la situación de violencia bipartidista que vivían los campesinos que, sin tener a dónde llegar, dieron lugar a la creación de invasiones. Pronto estas invasiones empezaron a generar un arraigo con la localidad que más tarde sería conformada con sus propias manos.

Estos barrios cuentan con lideresas y líderes comunitarios que han guiado el tránsito de casas de plástico y lata y calles de barro, a casas que aún se conservan en su mayoría en obra gris y a calles pavimentadas en simultánea con la ruralidad que ha sabido resistir a los cambios del tiempo. Su conformación goza de tener en frente a la iglesia (valdría la pena poner su nombre), la misma que todos los días a la salida del colegio está dispuesta a la comunidad.

1.2 Las familias

En su mayoría las familias se caracterizan por ser monoparentales de jefatura femenina, familias extensas y algunas pocas familias nucleares. Esto genera que la mayoría del tiempo los niños y niñas en su cotidianidad, al culminar sus clases, sean acompañados por un vecino o vecina a su lugar de residencia, o permanezcan en lugares donde les ayudan a hacer sus deberes escolares, en la búsqueda por mitigar el escaso acompañamiento que pueden otorgar sus padres. En algunos casos deben permanecer solos luego de su jornada escolar sin más acompañamiento que la música, la televisión o la internet, si hay.

Los medios de comunicación tienen mucha influencia en ellos. Algunos cuentan con que su mamá esté con ellos en la casa y eso se ve en cómo vienen arreglados y cuando llegan con las tareas, pero la gran mayoría pasan todo el día, solitos en la casa. Por ejemplo, hicimos una actividad de cuáles eran los programas que más veían, entonces ven Kick Buttowski, Tío GrandPa, Hora de aventura y un Show Más. (Suavita, Conversación personal, 2014)

Su cotidianidad tiene ciertos hitos que han dado lugar a incógnitas en sus profesoras respecto a la influencia televisiva en su discurso, sus hábitos e incluso sus juegos. Al observar dentro de la institución educativa, no es difícil percibir cómo el contexto socioeconómico tiene repercusiones en las dinámicas familiares. Estas se ven socializadas en el colegio, como el maltrato infantil y violencia intrafamiliar, lo que logra permear las construcciones dentro de la escuela, su estado anímico y, por ende, su rendimiento escolar.

Ella como profesora no debería haber dicho y hecho muchas cosas. Me dijo: "**es que como Felipe todos los días llega con cosas nuevas, se le acaban las cosas y él no puede escribir**". A los niños de aquí les fastidia porque él todo lo tiene, todo trae nuevo: que egoísmo. (Myriam, conversación personal, 2015)

1.3 Caracterización de los niños y las niñas participantes de la Práctica Pedagógica Investigativa

La elección de cada uno de los y las participantes del semillero se llevó a cabo por medio de la votación de representantes de curso en la que resaltaba la responsabilidad, la organización, la puntualidad y la presentación personal de cada niño y niña, además de sus capacidades de expresión oral y corporal.

Para el ejercicio que tuvo lugar durante dos años, no sólo se contó con la presencia de los representantes de curso sino también de los vigías ambientales, niños y niñas comprometidos(as) con el cuidado del medio ambiente y que demostraron arraigo frente a la tierra y el cuidado de los animales.

En un primero momento, al conversar con los niños y niñas en aras de proponer el proyecto de trabajo, una de las preocupaciones vitales era que comenzara a disminuir su rendimiento académico, pues las reuniones se hicieron entre clases, dos veces por semana. Incluso algunos de sus descansos fueron espacios de discusión tanto de temáticas variadas, como de sus propias vidas.

Aunque las vicisitudes son amplias, los y las participantes esgrimían que no se les ha vulnerado los derechos de los niños que conocen, pero que es importante saber de "ese tema",

siempre y cuando no los atrase en clase y actividades culturales donde el papel de la iglesia y la policía son centrales y se sienten protegidos. Frente a abordar el tema de Derechos de los niños y niñas, comentan: “O sea que no es ninguna bobada, es importante porque es de nuestra historia y para conocer qué podemos hacer si vemos que le vulneran los derechos a alguna persona o [a] los animales”. (Salcedo, conversación personal, 2016)

El semillero de Derechos Humanos de esta sede es el colectivo protagonista de esta Práctica Pedagógica Investigativa y fue nombrado por los niños/as como APRENDEPACO (Aprendiendo Derechos para La Comunidad).

1.4 Delimitando el problema frente a la participación

Comprender las implicaciones que tiene llevar a cabo un trabajo formativo en/de DD.HH. dentro de la escuela, no nos puede llevar a idealizar la escuela. Debe ser un acicate para ver qué oportunidades puede haber en ella y, explícitamente, tratar de comprenderla. Para el caso particular de la Sede C del colegio Juana Escobar, la formación en DD.HH. puede, en muchas instancias y para algunos sujetos, carecer de relevancia en las notas. Si bien está contemplado en el manual de convivencia la enseñanza de los derechos humanos, y se cuenta con actividades esporádicas para su implementación, la posibilidad pedagógica de los mismos crea debates sobre los tiempos y las rigurosidades escolares.

Es posible encontrar apatía y contradicción en sectores que se resisten a consolidar un proyecto alternativo de enseñanza de los derechos humanos, lo cual resulta paradójico pues el Proyecto Educativo Institucional contempla “...Fortalecer el desarrollo integral del ser humano y

promover la excelencia a través de la formación de personas críticas, reflexivas y propositivas comprometidas con su proyecto de vida, el cuidado del medio ambiente y la transformación de su contexto” (1983, pág. 34). Además, según el Manual de convivencia ,la búsqueda del estudiante escobarista a formar reposa en “*(Personas) respetuosas de sus deberes y conocedoras de sus derechos*” (p.16).

El espacio de formación en derechos humanos dentro de la institución educativa no cuenta con una temporalidad definida y se lleva a cabo en situaciones que demandan un aporte cultural plasmado en el cronograma de actividades institucionales. Es decir, su participación está garantizada desde la perspectiva institucional sólo si relacionada a las actividades conmemorativas, celebraciones e izadas de bandera. No obstante, existe la intención de propender por espacios diferentes de participación.

Los tiempos en las aulas están mediados por situaciones de conflicto, que resultan en su gran mayoría descontextualizadas de las realidades de los sujetos. Además, cambian conforme se dan lugar los territorios y los sujetos que pugnan en ellos.

Dicho esto, los niños y niñas cuentan con unas condiciones difíciles de participación dentro del territorio escolar. Las delimitaciones del mismo muestran que les es complicado más allá de lo que la escuela puede brindar para su reconocimiento. Sin embargo, existió la posibilidad de aunar esfuerzos con algunas integrantes del profesorado que hacen parte del cuerpo docente de esta sede. Ellas constantemente buscan una reflexión a través de actividades que permitan el aprendizaje de valores y enseñanzas continuas. También dinamizan comités de trabajo alrededor de temas que van arraigados a los derechos humanos y el medioambiente.

Así mismo, los y las estudiantes brindan una posibilidad de trabajar el tema, pues les interesa tener más claros sus derechos. En la voz de ellos: “Yo creo que sí es bueno porque eso nos puede servir si vemos una situación injusta” (Salcedo, 2013). Ellos mismo reconocen que en sus barrios y en donde está ubicado el colegio hay situaciones peligrosas. Por eso esgrimen la importancia de la escuela para sus vidas y sus proyectos, aun cuando no tienen claridad sobre qué les gustaría ser o hacer en una edad adulta.

Su búsqueda por ser mejores los caracteriza dentro de sus salones de clase. Son niños y niñas con tonos de voz claros y directos. Además de consultar diferentes conceptos que se tratan en clase, los definen a su manera y buscan ser escuchados con más regularidad, pues evidencian una carencia de ese tipo a la hora de hablar de su participación fuera de la escuela, que es funcional para los ejercicios de representantes de curso y vigías ambientales, respectivamente.

Aquí es donde la Educación Popular contempla un lugar de formación distinto, donde el aprendizaje sea integral en aras de que fomente en los niños y niñas su reconocimiento como sujetos colectivos, que se transforman con el otro y transforman al otro. Sus relaciones, que suelen partir de la desconfianza, florecen en la solidaridad y en la posibilidad de entablar nuevas amistades con niños en los que se reconocen.

Posibilitar así actividades que involucren sus vidas, sus cuerpos, sus gustos y sus saberes es parte de la búsqueda por reconocer problemas normalizados dentro de lo cotidiano. Por consiguiente, hablar de DD.HH. en las periferias desde la visión infantil es respetar su palabra, escuchar sus propuestas y permitir un diálogo sentido y ameno, con risas y reflexiones aterrizadas a la realidad, sin *adultecer* su discurso, más bien nutriéndolo con palabras continuamente. De igual forma, es asombrarse de lo práctico de muchas de sus soluciones y vivir con ellos la posibilidad

de disminuir un adulto-centrismo corrosivo para la experiencia de su participación, pues a ellos les compete más que a nadie participar en la decisión de lo que demanda su necesidad de aprender.

El vínculo entre el *educador* y el *educando* se reduce a las relaciones que el reconocimiento de otro puede otorgar, su papel en el mundo, sus características como ser humano, su sentir y los conocimientos que ha forjado desde su formación familiar. Ante todo, influye su capacidad de reconocer en la palabra del educador el interés por escuchar en voz de otro lo que buscaría realizar o decir, además de visibilizar la importancia de lo que tiene para compartir.

La presente investigación se genera a partir de un interés surgido durante la realización de la práctica pedagógica en la localidad de San Cristóbal y del deber ético y político frente a un aprendizaje crítico que ha significado una pugna en las periferias. Es así como las prácticas educativas generan un aprendizaje desde los estudiantes y producen, para mí como docente en formación, un sujeto que reconoce problemáticas y falencias dentro de la concepción de los derechos humanos en tanto residen en él.

Aquí aclararé mi continua construcción en el espacio y las afectaciones que el mismo ha derogado en mí, pues como lo refiere Jorge Posada (1998): “No es sólo un conjunto de técnicas sin una reflexión sobre las teorías que le dan origen... es necesario todo un proceso reflexivo sobre la práctica” (p.11).

Siendo así presento el trabajo en primera persona, pues es fundamental para mí que se comprendan las continuidades y las nuevas perspectivas alrededor de dos años y medio, los cuales fueron determinantes en el ejercicio pedagógico. Esta voz, la mía, que considero crucial para

determinar las posiciones que he tomado, lo es también para determinar cómo he vivido la transformación de la que me he provisto desde las relaciones con los adultos y los niños del espacio de práctica, y con de los maestros y mentores que apoyaron mi trabajo.

1.5 Pregunta

¿Cómo implementar un proceso de formación integral con niños y niñas en el ámbito escolar, en un contexto de barrios populares, teniendo en cuenta aspectos como la emocionalidad, la corporalidad y el afecto, que contribuya al reconocimiento de sus derechos y genere procesos de protagonismo infantil?

1.6 Objetivos

1.6.1 *Objetivo principal*

Analizar los alcances de la formación integral de los niños y las niñas participantes del semillero de DD.HH. del Colegio Juana Escobar y su contribución al protagonismo infantil en el ámbito escolar.

1.6.2 *Objetivos secundarios*

- Sistematizar la práctica desarrollada.
- Reflexionar sobre el papel del cuerpo y la emocionalidad en el proceso.
- Visibilizar los aportes de los niños y las niñas en torno a sus derechos y su relación con el territorio.

1.7 Metodología

Comprendiendo entonces la necesidad de establecer la metodología implementada para la elaboración del presente trabajo de grado en términos investigativos, vale la pena resaltar que se enmarcó en el enfoque cualitativo basado en la sistematización del proceso desarrollado durante dos años y medio con quince niños y niñas que hacían parte del semillero de derechos humanos de la sede C del colegio Juana Escobar.

Es entonces como esta línea de argumentación nos orienta a acercarnos a las palabras del estadounidense Robert Stake (1998), quien defiende que el fundamento de la investigación cualitativa radica en que “Intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, (...) transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (p. 44).

Así mismo, hablando más propiamente del papel del docente-investigador, resulta crucial referirlo como un proceso de simbiosis en el cual el relato aporta gran relevancia a la experiencia de vida. De acuerdo a Stake, su papel se resume así: “El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (p.44).

En este sentido, se recuperó la generación de definiciones en los distintos espacios educativos gracias a las entrevistas que se hicieron a los niños y a las niñas, a algunos maestros de la sede C, a padres de familia y agentes de la comunidad barrial. De igual modo, como el enfoque del trabajo investigativo está fundamentado en la perspectiva etnográfica- educativa teniendo en cuenta los valores propios y los intereses que emergen dentro de la práctica y que, en efecto, estuvieron expuestos a cambios constantes, mediados por la temporalidad escolar. Así como Nolla Cao (1997) esgrime: “lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos” (p. 5).

Validando entonces el argumento, la Investigación Educativa es entendida como:

Un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. Este tiene que plantearse en torno a preguntas definidoras de objetivos consistentes con un marco teórico disciplinar (transversalmente vinculado a un paradigma o enfoque teórico desde la propia Investigación Educativa). A su vez, implica la aplicación de una metodología de tipo cuantitativo o cualitativo. El proceso supone la obtención de resultados que no son ni definitivos ni absolutos.

Dentro de este marco se tuvieron en cuenta los diálogos generados antes, durante y después de la realización de los talleres. Esto permitió dilucidar la relevancia de determinados espacios de la escuela en los que se busca que cada sujeto político participante del espacio, desde la

construcción compartida, dé su opinión. Los talleres de derechos humanos de carácter dialógico tuvieron la finalidad de decantar la importancia de su visión para convertir sus ideas en acciones.

De esta manera, se habló sobre distintos temas de la vida cotidiana, dentro y fuera del ámbito escolar, que se transformaron en descripciones y definiciones conjuntas, las cuales gozaron de ejemplos flagrantes de la realidad. En este orden de ideas, se generaron escenarios de reflexión sobre los derechos de los niños y niñas para profundizar en el aspecto de las identidades infantiles y su participación política dentro de la escuela como cualquier otro sujeto de derecho, esta vez para comprender cómo se llevaba a cabo en la realidad de la infancia popular.

Mirándolo así, la Investigación Educativa tuvo lugar dentro del semillero de DD. HH. de la Juana en tanto proporcionó la oportunidad de comprender los fenómenos desde la perspectiva de los niños y niñas. Por lo mismo, la perspectiva cualitativa de la cual goza el texto pretendió dar prioridad al diálogo con las docentes y con los niños y niñas del semillero, así como también a las opiniones generadas en actividades artísticas con la comunidad. Padres y niños del Juana que no eran propiamente del semillero opinaban:

Esto a Stith le ha servido para ocupar mejor su tiempo y para organizarse más en las cosas que quiere hacer para su proyecto de vida. Yo le digo que siempre y cuando no me incumpla con tareas y se adelante, el semillero le va a servir para que él más adelante se defienda.

Nada de lo que uno aprende en la vida sobra. (Mamá, 16)

Durante todo el proceso de práctica se generaron preguntas que giraban en torno a las voces de los participantes y su visión de los derechos humanos y, particularmente, de los derechos de la infancia. Entiendo lo naturalista como lo artesanal, lo hecho en la vida misma para definirla, luego de ser sentida, y posteriormente sintetizarla para formular conocimiento. Según Stake (1998) lo

naturalista es un “aprendizaje que se realiza mediante la experiencia (...) investigador cualitativo fuera capaz de organizar el estudio de forma que ofreciera las máximas oportunidades [de que] el estudio se basaría en el actor y la experiencia del lector” (Stake, 1998, pág. 46).

En este caso, es necesario definirla de tal manera, pues permitió la reflexión continua del proceso y fue acicate de la finalidad pedagógica que implicó involucrar a los niños y niñas en acciones que afectaban su vida cotidiana. Además, reflejó la significativa importancia que tiene en su visión de mundo como aportadores a su realidad.

“(...) Investigar para impulsar la comprensión como método característico de las humanidades es una forma de empatía (...) los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los objetos de estudio.” (Stake, 1998, pág. 44)

De acuerdo a Stake (1998), la posición de los investigadores les permite variar considerablemente su rol dependiendo de la relevancia que le da a cada parte de la investigación.

Los horizontes de posibilidad fueron tejidos y valorados por quienes iban a recibir el resultado de tales experiencias en sus distintas variantes. Los niños y niñas verían su papel protagónico en la realidad como algo tangible. Además, les permitiría a sus docentes, dentro de su procesos de formación, reconocer a estos como sujetos de derechos. A su vez, los niños y niñas verían a sus profesores como los formadores que los escuchaban realmente y los ayudaban a producir cambios sustanciales en las problemáticas que conforme se hicieran visibles, fueran transformables.

La profesora Capocasale (2015) retrata una línea histórica referente a la ciencia de la educación en la cual evidencia su recorrido epistemológico:

Ha logrado tal status gracias a que las disciplinas que la conforman presentan características básicas de la ciencia: sistematicidad, rigurosidad, precisión conceptual y especificidad del lenguaje disciplinar, así como la integración de un campo de conocimiento que es disciplinar y al mismo tiempo herramental metodológico: la Investigación Educativa. (p. 34)

Precisamente, para recoger distintos resultados dentro de la investigación fue preponderante definir que la Investigación Educativa era la herramienta metodológica apropiada, ya que esta tiene las siguientes pretensiones:

1. Fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión su propia práctica.
2. Enriquecer el currículum, pues el conocimiento es como un espiral que vuelve.
3. Generar una comunidad docente crítica. El aula es el laboratorio donde trabajan los docentes. Estos conocen muy bien el campo. (Capocasale, 2015, pág. 39).

Durante el proceso se hizo observación participante apoyada en el diario de campo, en el cual se llevaron notas de los distintos axiomas, de elementos del entorno, de aportes a lo que se busca responder. Luego de comparar estas notas con las reflexiones iniciales, se definían de manera detallada las actividades a realizar a la luz de los gustos e intereses particulares, lo que permitió dimensionar las posteriores categorías de análisis.

1.8 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los lineamientos de la ruta metodológica, el estado del arte es fundamental para observar los antecedentes de una investigación y comprender qué se ha dicho antes sobre la temática concerniente para la construcción de las categorías pertinentes.

En este caso en específico, validamos tal parte del proceso de construcción para la investigación, pues funcionan como hoja de ruta y como etapa de la construcción de la apuesta investigativa emergente.

Autores: CAMILO ENRIQUE JIMÉNEZ CAMARGO, MARIA DEL PILAR BERNAL GÓMEZ y JOHNNY ALBERT VÉLEZ HERNÁNDEZ

Título: ...pensando en movimiento... Procesos de formación y construcción de subjetividad social del Movimiento de Niños y Niñas Sembradores de Paz en el Eje Cafetero, Cundinamarca y Bogotá, 2009.

La concepción de la subjetividad social desde la trayectoria vital permite dimensionar las vivencias de cada persona y cómo esto genera una apropiación distinta en los espacios del trabajo y en el diseño de los mismos, pues parte de una necesidad de contemplar la experiencia como hoja de ruta.

Para los autores, hacer conscientes a los niños de la importancia de su participación y la relevancia que tiene en el mundo y en la toma de decisiones que les afectan directamente es la comprensión de su lugar determinante en el mundo, pues “todo niño que viene tiene vocación de

líder”. Hay que disponer de nuevas ideas que reemplacen lo que no les deja participar o coordinar nuevos espacios de convergencia.

Problema de investigación: Ángulo de la subjetividad social

Pregunta de investigación: ¿Cómo proyectar y fortalecer el trabajo que realizan con los grupos de niños y niñas en sus comunidades?

Método: Investigación Cualitativa.

Conclusiones: Es necesario formular proyectos acordes con las habilidades y las necesidades que los niños susciten, no las que se supone deberían generar cambios. A partir de su historia de vida, los facilitadores pudieron ser conscientes de cómo su trasegar tuvo una incidencia en su motivación por la labor transformadora.

Autor: ALEXANDRA CAROLINA RAMÍREZ RIVERA

Título: La sexualidad de los cuerpos juveniles a través del tango en contextos culturales, 2015
Si bien el presente trabajo no posee ningún acercamiento con la infancia, sí agencia procesos participativos y, de manera más concreta, se preocupa por la función del cuerpo dentro de la escuela, lo cual arroja elementos didácticos para el abordaje del cuerpo como territorio de aprendizaje en sintonía con la pedagogía de la ternura como lugar de empoderamiento. Debido a que el cuerpo gesta la primera relación social con el mundo, en él se encuentran inscritos la historicidad de vida y el trasegar de cada persona, sin importar su edad. Aquí las propuestas pedagógicas se unen desde el arte como eje político y estético transversal.

Problema de investigación: Una relación jerarquizada entre maestros y estudiantes con evidentes signos adulto-céntricos que no permiten el correcto desarrollo comunicativo entre las partes en los Colegio Federico García Lorca y Francisco de Paula Santander.

Aquí establecemos una relación en tanto se busca minimizar las relaciones adulto-céntricas y se acepta la sexualidad juvenil e infantil como existente, lo anterior con el aliciente de no establecer imaginarios frente a lo que la categoría de infancia se refiere. Esto aporta un significado distinto a la misma y le da la libertad al sujeto para que se sitúe como sujeto político en el mundo, con todo lo que ello implica, incluso su sexualidad.

Pregunta de investigación: ¿Cómo realizar un abordaje estético a través del tango, danza que permite constituirse como una propuesta pedagógica en la apropiación de la sexualidad en los cuerpos juveniles de los contextos escolares?

Preguntas subsidiarias: ¿Cuál es la concepción de la sexualidad en la juventud abordada desde un trabajo estético dentro de la escuela?

- Qué resignificaciones se generan para temas como suicidio, aborto, abuso, sexo, vistos desde las perspectivas juveniles frente a su entorno social.
- Por qué el papel de la y el joven se ve permeado por discursos peyorativos hacia su capacidad de decisión.

Método Investigación Cualitativa. Deducción.

Conclusiones: Generación de un diálogo corporal en encuentro con el otro y consigo mismo en el baile. La danza se evidencia como un escenario de transformación de la objetivación sexual donde

el cuerpo es protagonista de la liberación del imaginario social de reproducción y no de la búsqueda de la pasión y de las subjetividades, por lo que da lugar a la resignificación de los roles sexuales (femenino-masculino) a través del arte, más claramente del tango, permitiendo la liberación de las identidades.

Autor: JOHAN STITH CASTRO TREFFY

Título: Trompo TV, construyendo participación auténtica con niños y niñas de grado segundo en la IED Juana Escobar, 2017.

Esta tesis de grado cuenta con varias características. En primera instancia, se desarrolló entre la sede B y C del lugar del presente trabajo de grado. Adicionalmente, cuenta con las categorías participación.

Problema de investigación: La ausencia de una formación de pensamiento político en los maestros y los estudiantes legitima una estructura de poder que intenta resolver los conflictos desde una acción no protagónica, lo que genera una participación simbólica tanto de los actos políticos como de la resolución en los conflictos.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de una propuesta pedagógica de participación auténtica en niños y niñas de grado 2° de la institución Educativa Distrital Juana Escobar sede B?

Objetivo: Construir una propuesta educativa para el desarrollo de la participación auténtica en niños y niñas del grado segundo de la IED Juana Escobar desde la investigación etnográfica para

la acción. El autor afirma que en los escenarios de *simulación* de votación no hay una reflexión del ejercicio democrático que se realiza en la institución.

A lo cual, debo citar una entrevista realizada en la misma jornada de votación en la sede C, donde la siguiente reflexión tuvo lugar dentro de los ensayos de la canción escrita por mí para la promoción de la reflexión de una votación consciente como herramienta pedagógica:

Es que la gente solo eligió a Martha que dizque porque es bonita, pero a mí no me lo parece, yo sí voté por otra persona. Además, acá si uno dice que no votó por ella, el problema que se arma. Ella no es buena persona, ella le hace bullying a los niños que no son sus amigos en la clase y comienza a ofender a la gente. Yo no puedo andar diciendo eso porque me coge entre ojos y como la apoyan, pues peor.

Es decir, no es que no exista un pensamiento crítico por parte de algunos estudiantes con una posición ética sobre las características de una representante, sino que estas dinámicas son mediadas por la presión social dentro de la institución.

Es así como el ejercicio protagónico desde otra instancia, en este caso la de música con una intencionalidad reflexiva, permite ver tales opiniones y visibiliza la inconformidad que en el ejercicio de la votación se suscita. No es en particular un ejercicio *simulatorio* para los niños y niñas, es el inicio de su ejercicio de elección personal de acuerdo a las características que buscan en un sujeto. De esta forma, tienen conocimiento de qué significa el ejercicio de presión dentro del ámbito social.

Método: Investigación cualitativa

Metodología: La Investigación Etnográfica para la Acción propuesta de Germán Mariño y enfocada en la escritura de un problema y en el actuar para transformarlo. Cuenta las siguientes etapas de ejecución:

- **Etapas de definición:** consolidación de un grupo de trabajo.
- **Etapas de investigación:** observación de la realidad con la finalidad de comprenderla
- **Etapas de acción:** donde al comprender la realidad buscamos transformarla.
- **Etapas de socialización:** donde se comparte la experiencia.

Batería de herramientas: observación participante, diario de campo, audio y edición y salida pedagógica.

Percepción de infancia: El papel de lo político desde el poder, el conflicto y la acción.

Es desde esta perspectiva que se empieza a dimensionar la participación, no como materia de estudio, sino como parte del desarrollo integral de un proceso de trabajo encaminado a la participación infantil, que cuenta con el cuerpo como primer lugar de enunciación del proceso pedagógico de la ternura como ejercicio de empoderamiento transversal para la vida.

“Construir espacios pedagógicos donde se potencien los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho para contribuir a la formación de una cultura de respeto y defensa de los Derechos Humanos en el Colegio Juana Escobar” (Castro, 2018, pág. 19).

CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

En el Segundo capítulo se desarrollan los referentes conceptuales que permitirán el análisis pedagógico y de derechos humanos que tuvieron lugar en la PPIC, como son Participación y Protagonismo Infantil; Infancia y Escuela; Corporalidad y Emocionalidad; y por último, Derecho a la Educación.

En el Segundo capítulo se desarrollan los referentes conceptuales que permitirán el análisis pedagógico y de derechos humanos que tuvieron lugar en la PPIC, como son Participación y Protagonismo Infantil; Infancia y Escuela; Corporalidad, Emocionalidad y pedagogía de la ternura; y por último, Derecho a la Educación.

2.1 PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO INFANTIL

El ámbito de los derechos de los niños y las niñas presenta un desarrollo histórico y contextualizado que parte de diversas concepciones de niñez; luego de los derechos de cuidado y protección se ha venido construyendo el derecho a la Participación y el Protagonismo Infantil. Alejandro Cussianovich, uno de los autores que más ha desarrollado este derecho, advierte que dicho protagonismo se puede ver limitado debido a las nociones tradicionales de Infancia, concebida como propiedad de la familia, vulnerable y controlable por el mundo adulto. Dicho autor plantea tres tipos de infancia tradicional, que son:

2.1.1 Niños/as como potencial: La idea del niño como una posibilidad a futuro en construcción como resultado de la **participación postergada**, sin pensarse el presente como eje de trabajo para su participación como seres activos en la sociedad.

2.1.2 Niños/as sujetos de cuidado: La inseguridad aísla a la infancia de espacios no vigilados; la peligrosidad del entorno limita la posibilidad del niño a construir espacios de tránsito y reconocimiento de su territorio de manera que pueda conocer y problematizar su contexto y hacerse partícipe del mismo en acciones.

2.1.3 La privatización de la infancia: referido al control de sus entornos, a la reclusión del mismo en la *seguridad del hogar* y al consumo mediático. (Cussianovich, 2010)

En respuesta a ello el protagonismo infantil se basa en concebir los niños/as como sujetos sociales y políticos generados a través de un

“proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.”

(ALFAGEME, CANTOS, & MARTÍNEZ, 2003, pág. 48).

Es decir, hablamos de un sujeto para la acción, desde la reflexión desde las condiciones propias en el hoy y no una postergación para el futuro y sus implicaciones en el mañana surtiendo “la esperanza de un proceso de humanización (que) permita seguir avanzando en la búsqueda de una condición humana sellada por la dignidad, y que ello se vaya haciendo realidad desde el más temprano inicio de la vida de cada ser humano.” (Cussianovich, 2010, pág. 23).

La apropiación del ejercicio de la participación es preponderante para la consolidación de acciones de largo aliento en la necesidad de socavar la desigualdad, “Los niños y niñas experimentan(...), lo mismo que aconteciera con las mujeres y con los indígenas desde que la modernidad de finales del siglo XVIII les reconociera formalmente derechos iguales, que los incluyera- en cuanto titulares sobre el papel y las palabras- como ciudadanos, pero que en el complejo tejido social y político permanecieran por dos siglos o más, en condición de incluidos en cuanto excluidos, de tenidos en cuenta en cuanto marginales” (Cussianovich, 2010, pág. 51).

Si se lee la historia sin sospecha se puede determinar que “*en el papel*” existe una garantía propia, óptica compartida por las instituciones educativas en donde ven dinamizada la participación en instancias instituciones tales como el gobierno escolar, entre otras.

Es la participación política la que nutre el horizonte ético en las condiciones desiguales, la que permite el cuestionamiento de tales condiciones de manera constante y la que en la reunión y en el diálogo con el otro tiene un lugar de encuentro pues “Toda pregunta por el hermano, por la hermana es una pregunta que brota del corazón de la ética. No hay ética, así entendida, que no sea constitutivamente política, que no coloque la pregunta por el otro como el «otro público», no

privatizable. En esto, la pedagogía de la ternura retoma la vieja y siempre actual concepción de los griegos, es decir, el hombre como un ser político” (Cussianovich, 2010, pág. 35) esto supone el punto de la indignación, de la implicación de *sí mismo*, pero esta indignación no obedece exclusivamente al adulto que tiene unas formas de expresión y lenguaje determinados por su crecimiento y dinámica social.

Resulta menester recuperar “Los aportes de las pedagogías y psicologías aprendidas (que) serán de gran ayuda si estamos dispuestos a partir de los sujetos concretos, los niños y niñas, y confrontar dichos conocimientos con la complejidad de la realidad de los niños y los saberes, creencias, pautas de crianza de sus familias y comunidades” (Cussianovich, 2010, pág. 72)

Es aquí donde podemos realmente ver una visión crítica de la historia de la participación de la infancia, Cussianovich nos invita a retomar la perspectiva que Vigotsky, en cuanto al paradigma histórico cultural e histórico social con la intencionalidad de percatarnos del universo ético para preguntarnos, reconociendo que *”las generaciones mayores abiertamente reconocemos una amplia gama de detrimento en el valor otorgado al sentido de la vida, de la justicia, de la igualdad, de la hermandad, de la solidaridad, del no cuidado de la tierra, de los impases intergeneracionales e interculturales”* (Cussianovich, 2010, pág. 25).

Para comprender el lugar determinante de los sentimientos en la transformación es relevante dar lugar al individuo, en primera instancia porque la emancipación se logra desde la apropiación corporal, de poder de sí mismo, de la apreciación de la palabra de sí y de cómo esta puede generar aportes significativos a los espacios circundantes de la vida en comunidad, creando definiciones que puedan aportar a la visión que se tiene de la vida en el territorio.

LA PAZ SE CONSTRUYE EDUCÁNDONOS Y LA HISTORIA NOS ESTÁ MIRANDO CONSTRUIRLA.

Partiendo de la idea de que la participación es en sí un ejercicio de ciudadanía, que para ser genuino necesita de la identidad como lugar de afirmación, este se sintetiza en el desarrollo de una propuesta pedagógica orientada al protagonismo es en sí, que gradualmente genera escenarios de convivencia, y que precisa en primer lugar del reconocimiento propio de actor social y político para la misma comunidad.

Comprender entonces el rol social de los niños y niñas como agentes de cambio es la posibilidad de tensionar a los adultos que suponemos saber cuál es la prioridad para la infancia. Es así como para el caso en particular del semillero de la Juana primero había que definir espacios de acople para los participantes, donde realmente se sintieran cómodos de compartir sus experiencias de vida con el enfoque de derechos humanos, donde las artes permitieron así comunicar tales concepciones de lo que se vivencia tanto en la escuela como en la vida cotidiana de los barrios del suroriente de Bogotá.

2.2 ¿ENSEÑAR O APRENDER? LA ESCUELA COMO ESCENARIO POSIBLE

Las iniciativas que buscan generar una transición de la escuela tradicional a una escuela necesaria para todas las personas, es compleja; si bien las iniciativas que comprenden la diversidad como un motor de acción necesario dentro de la escuela, se requiere dar lugar a la ternura, el entendimiento y la comprensión de la cotidianidad infantil pues *“una escuela (...)debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales*

imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias”(Tonucci, 1990, p.7).

Tales bases y motivaciones necesarias no solo deben reposar en los manuales de convivencia, sino que han de ser parte de un ejercicio docente que plantee la importancia de *“ofrecerles a los niños lo mejor que podamos y de la mejor manera para que obtengan todos los conocimientos”* (Herrera, conversación personal, 2016).

Existe una herencia de lo que Tonucci llama una *democracia insegura* expuesta como iniciativas gubernamentales que consideran imposible e inviable acudir a la autodeterminación y elocuencia de los sujetos sociales” (Tonucci, 1990, p.10) en la Escuela esta herencia se refleja en la inclusión normativas orientadas a la defensa de los derechos de los estudiantes, pero consideradas como de limitado cumplimiento.

Usualmente, en el caso de los niños/as lo importante *“es hacer que reconozcan los espacios, puedan ir al colegio, que sus recorridos sean seguros y tengan acceso a espacios culturales en conjunto con otras poblaciones”* (ESPO, 2016). No negamos que esto sea fundamental para el desarrollo de una infancia real, pero también hace parte de sus derechos poder decidir cómo y en qué condiciones se pueden dar tales situaciones en materia de derechos, pues finalmente son ellos y ellas quienes las vivirán.

La escuela es en pequeña escala una maqueta donde la vida social tiene su propia réplica, es una estructura dada para vivenciar los escenarios políticos cotidianos como elecciones, representaciones, candidaturas e incluso alianzas estratégicas, que son determinadas por los momentos históricos de determinado escenario.

Conjuntamente con las familias el profesorado, psicólogas y educadoras especiales, comprometen su cotidianidad a ejercicios basados cada vez en la confianza y el vínculo con la familia y los niños. Sin embargo, se presenta el problema de que en ocasiones la Escuela no se basa en las realidades y contexto de los y las estudiantes, e incluso *“cuando intenta una elaboración cultural, lo hace basándose en experiencias que los alumnos no han vivido directamente, sino que son ofrecidas y organizadas por la misma escuela. Se crea pues un círculo vicioso que falsea trabajo intelectual permitiéndole avanzar sin riesgos, sin descubrimientos y alejado de la vida”* (Tonucci, 1990, p.11).

Este falseamiento del entorno de las niñas y niños, no le permite dimensionar su propia realidad ni mirar de manera crítica las condiciones propias de vida.

Habría en los y las estudiantes un descontento por el des contexto, pues como lo refiere Tonucci *“las enseñanzas escolares producen conocimientos paralelos respecto a los de la vida real; paralelos porque sirven únicamente en la escuela, para repetirlos en caso de control, pero difícilmente utilizables y transformables en habilidades, instrumentos, competencias y por tanto en comportamientos”* (1990, p.12).

Por ello abrir camino a la opinión de los niños y niñas es reconocerles más allá de su rol de estudiantes, es validar su lugar social y comprensión de mundo, donde la capacidad de asombro realmente tiene lugar en las formas de expresarse, discutir y proponer distintas discusiones alrededor de un tema.

Poder comprender lo que contiene los lenguajes característicos de un niño es comprender a la comunidad a través de sus ojos, la vivencia de sus padres como advertencia y saber concedido. Tal apropiación dinamizada de la mano de lo aprendido en la escuela debería fundamentar caminos de aprendizaje socializado y congruente con las condiciones de vida y del espacio.

El posponer la escucha y dinamización de iniciativas de la mano con los niños/as nos limita como adultos y como ciudadanos a confrontar la propia idea de poder que legitimamos en lo cotidiano, aportando al *status quo* de la desigualdad y abonando cada vez más a la idea de que la estructura escolar, copta, absorbe y contradice cualquier apuesta que se tense desde sus propias lógicas.

Pretender entonces que NyN no conocen su contexto, no se informan es dar por hecho que *no saben*; pretender que *no saben* es cerrar la posibilidad de distinguir la realidad con los matices que ofrecen sus opiniones. Hay que comprender que la experiencia del niño pasa por su cuerpo, se aloja en las vivencias y es lo que le permite vincularse, tener empatía y solidarizarse con las situaciones: es decir, los sentidos y los sentimientos vinculados.

"La escuela transmisiva considera que todos los alumnos son iguales: si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan desde cero. Siendo coherente con el principio de igualdad, la escuela no consigue entender ni aceptar la diversidad. Se defiende de ella y la rechaza con una búsqueda progresiva de homogeneidad e igualdad" (Tonucci, 1990, p.18).

Es importante que la escuela y la comunidad reconozcan otros espacios de formación diversa por experimentación propia de los niños y niñas, que le permitirán generar una educación de calidad en el vínculo, y en la creatividad, complementando el trabajo escolar con formas diversas de participación donde lo aprendido en la escuela tenga una función real dentro de los barrios y comprometan a las niñas y niños haciéndoles sentir seguros de enunciarse.

La escuela que busque aprender no puede estar más al margen del niño, necesidades, gustos, y mucho menos de su momento histórico, y de cómo este tiene influencia en las dinámicas en términos de derechos humanos y de cumplimiento de los mismos, además de los imaginarios que se tejen alrededor de ello. *El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarnos, profundizar, enriquecerlos, y desarrollarlos en el grupo*” (Tonucci, ¿ Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después., 1990, pág. 23) donde todo el mundo genera una apuesta para la construcción de los saberes.

Esto nos lleva al lugar fundamental de la investigación, pues *"El objetivo de esta experiencia no estriba en aprender cómo se enseña, sin entender lo que ocurre en una clase, en aprender a observar y documentar, en adquirir un hábito de investigación. Para esto no es necesario escoger a un profesor que posea dotes especiales"* (Tonucci, 1990, p.42).

Se trata de aunar de manera continua en los relatos, en recordarlos para complementarlos y en la dialogicidad como lugar de la ternura y el resurgimiento de la seguridad.

Tonucci propone que la actividad educativa debe estar dirigida para promover en los niños actitudes investigativas del medio:

“Interés hacia el pensamiento infantil, curiosidad por lo nuevo, pasión por el empleo de distintos lenguajes expresivos, necesidad de leer y escribir, capacidad de identificar problemas y buscar soluciones empezando por lo ya conocido, disponibilidad hacia el trabajo colectivo discutiendo posiciones y sumando aportaciones (...) serán algunas de las actitudes que futuro profesor deberá desarrollar. Y futuro profesor deberá tener la convicción de que no es necesario desarrollar integralmente el programa, si no como ni cara los alumnos interés, pasiones y valores culturales” (Tonucci, 1990, p.43).

Es necesario también escuchar atentamente e intentar comprender lo significativo para el niño y la niña. Confiar en ellos y ellas, conlleva un significado de darle herramientas para elegir, tomar decisiones y ayudarlos a reconocer, cuán oportuno es esta posibilidad en su proceso de formación social y humano, su proceso escolar y de aprendizaje.

Invitar a hablar a los niños y niñas *“no significa solamente hacerlos sentar en círculo y darles la palabra, sino ponerlos en las mejores condiciones para expresarse. Para ello es necesario el uso de diferentes lenguajes que permitan a cada uno encontrar el medio expresivo más adecuado y expresarse en los diferentes niveles de abstracción y profundización”* (Tonucci, 1990, p.33).

Es allí donde dar lugar a todas las formas de expresión es fundamental en el desarrollo de actividades que les proporcionen seguridad y tranquilidad, permitiéndoles sentirse gratos, respetando a los otros, aun sabiendo las múltiples diferencias que entre ellos existen, pero dándole más valor a lo colectivo.

"La manualidad y la expresividad. El trabajo de formación no podrá prescindir del desarrollo de los de igual es expresivos y de sus técnicas y de la actividad manual y constructiva" (Tonucci, 1990, p.33).

Las oportunidades educativas tienden a resaltar la importancia de comprender y alentar otras formas de comprender la escuela, el territorio, la localidad, y su cuerpo.

2.3 CORPORALIDAD, EMOCIONALIDAD Y AUTOCUIDADO

2.3.1 CORPORALIDAD

Concebir el cuerpo como un espacio irrelevante en el aprendizaje y la disciplina, parece ser parte de un *currículo oculto*, como lugar de ejercicio de poder y de la búsqueda para poner atención, comprender la lección en ámbitos educativos en los que *"se actúa con la convicción de que la transmisión de conocimientos es la prioritaria si no la única tarea del docente. Y que esta transmisión se realiza únicamente a través del lenguaje verbal, sin pensar por ejemplo en el papel del cuerpo en los procesos de conocimiento"* Kaplún, 2004, p.22).

Sin embargo, es posible que se dé un proceso de resignificación del cuerpo en la escuela y ser capaces de reconocer que paulatinamente podríamos lograr un empoderamiento si replanteamos el uso del cuerpo como espacio de control y ejercicio del poder.

A primera vista el cuerpo parece no tener relevancia alguna en lo que al sentir respecta, pero “el cuerpo, la condición corpórea de los seres humanos, deviene en la posibilidad de hacer realidad todo discurso que refiera a la comunicación entre los seres humanos y entre éstos y su entorno.” (Cussianovich, 2010, pág. 68). El cuerpo es la representación de los sentimientos en tanto, evoca la expresión, que no miente, que alerta, manifiesta discusión y resiste, siendo la síntesis de lo que la mente ha podido dimensionar y de cómo los sentires tienen lugar en el escenario.

El papel de la escuela que busque aprender, debe desaprender dinámicas que han aportado como sistema de regulación de los sujetos, teniendo como ejemplo particular referente a la corporeidad, el desarrollo de la atención por la atención misma y no para la reflexión, “y es que mientras las entrañas no se conmuevan, se hará más difícil que la inteligencia y que la imaginación práctica se desarrollen y sean transformadoramente eficaces frente a la realidad” (Cussianovich, 2010, pág. 53).

La escuela que se piensa los sentimientos, da cuenta de que está viva, que trasciende los espacios de vida de una persona, logrando generar pequeñas fisuras y luces en la vida de niños/as, posibilitando su autorreconocimiento como lo que es, un sujeto de la transformación en la escuela y del territorio que habita; es una labor preponderante la reflexión teórica, la generación de instancias didácticas que impliquen la energía corporal, la formulación de espacios para la reflexión y la amplitud de las formas de comprender “Es en este ininterrumpido esfuerzo, también educativo, que la pedagogía de la ternura encuentra su articulación y expresión política, pública”. (Cussianovich, 2010, pág. 23).

Sin embargo, el cuerpo no es algo de lo que se hable tan propiamente, es algo que habla por sí solo, es un lugar que se percibe y que da cuenta de una transición: la propia historia. Los problemas, dificultades, miedos y cicatrices se estructuran en el cuerpo, son huellas que hablan de las situaciones que antecedieron su lugar y realidad. Es importante por ello develar las memorias corporales porque los cuerpos agredidos tienen una historicidad, aún más cuando tiene origen en situaciones de conflicto.

Es así como el lenguaje corporal es finalmente la manifestación del devenir histórico, el trasegar que compromete la historia propia con los otros, es el espacio de tensión social que refleja los sentires y pone en manifiesto la contribución de cada espacio transitado.

La corporalidad entonces exige un lugar dentro del proceso de aprendizaje, siendo significativa para la formación individual en relación con la colectividad; es así como en palabras de Le Breton *“el hombre no existe sin la educación que modela su relación con el mundo y los otros, su acceso al lenguaje, y da forma simultáneamente a las propuestas en juego íntimas de su cuerpo”* (Le Breton, 1999, pág. 34).

Propiamente, refiriéndose a la *simbólica corporal*, existe aquí un acercamiento con el autor en aras de comprender como se evidencia la relación con los otros y como esta se manifiesta en la percepción, relacionamiento y confrontación con ese lugar social, en este caso la escuela, en un escenario que le permite analizar tal relación tanto simbólica como de acción con el mundo donde su lenguaje corporal identitario cumple la función de un acercamiento más profundo a lo que los

niños y niñas buscan dotar de sentido: su propio ser como sujeto político en función de la acción social.

Entonces, la intencionalidad pedagógica tiene como responsabilidad visibilizar esas brechas que separan la relación con los otros, tratar de comprenderlas y sin buscar eliminarlas, se toman como puntos de partida para entender lo que lo común puede ofrecer en comparación, donde el vínculo se gesta para el reconocimiento de sí en un grupo social determinante para un escenario como lo es la escuela.

Las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y el tiempo y remiten a un orden de significaciones. (Le Breton, 1999, pág. 39)

Lo anterior responde a esa incomodidad por la falta de reconocimiento del cuerpo como primer lugar de enunciación y de aprendizaje, responsabilidad consigo mismo, de sanar (porque el cuerpo infantil tiene unas cargas heredadas), de construir, (comenzando a exteriorizar sentires que no tienen un lugar propio en la cotidianidad escolar) y empalmar con esos otros y otras para el reconocimiento.

Un sentido de apropiación con el otro en el espacio es lo que valida esa relación social y que está aspectada para generar un diálogo más vivido frente a lo que implica para sí mismo. Es así como nos aproximamos al gesto, como expresión de esa simbólica corporal y de cómo ésta tiene un lugar en el discurso, más propiamente, en el cuerpo como lugar de análisis discursivo que en efecto está transgredido por unas relaciones de poder que se codifican para la visión del adulto.

El gesto no es una mera gesticulación despojada de sentido, sino que cumple una función significativa y participa en la eficacia simbólica que preside toda acción (Le Breton, 1999, pág. 38).

Una simbólica corporal traduce la especificidad de la relación con el mundo de un grupo en un parentesco singular, impalpable pero eminente preponderante que conoce innumerables matices según las pertenencias sociales, culturales o regionales, las generaciones etcétera. El individuo habita su cuerpo de acuerdo con las orientaciones sociales y culturales que lo atraviesan, pero vuelve a presentarlas a su manera, según su temperamento y su historia personal.

Las variables formas de comunicación desde el arte fueron ejecutadas como herramientas didácticas para propiciar el reconocer los sentires de los niños en primer lugar para escucharlos. Es en tal escenario donde trasciende la confianza y en el ciclo del aprendizaje dentro de tal espacio prioriza el sentir como vitalizador de la participación.

Como los adultos interactuamos con los niños y niñas les transmiten un aprendizaje traducido valores, el reforzar la autonomía para que no se vuelva individualidad estéril sino que por el contrario sea la consecuencia sea la acción colectiva.

Es un hecho, un niño es un actor político, hay temas que trascienden el juego, obviamente esto tiene una base en las conversaciones que anteriormente ha escuchado y ha tenido con adultos, pero cuando pasa a ser socializado con otros niños ahí suceden, las definiciones desde su lugar.

2.3.2 LA EMOCIONALIDAD: GENERANDO UNA VARIACIÓN EN LA ESTRUCTURA CONTEXTUAL

Esta relación con el autor nace a partir del encuentro con Jean Piaget recuperado por Le Breton cuando esgrimía que: *“No hay proceso cognitivo sin puesta en juego afectiva y a la inversa, la inteligencia no se concibe sin afectividad que la impregne”* (Piaget, 1989, pág. 75).

Entonces es así cómo se gestan unas normas colectivas, sociales entrecruzadas por la apropiación particular que en efecto le dan sentido a la simbólica social de un espacio en específico y a los saberes.

No es un apego, es un reconocimiento de la afectividad como motor político de la enunciación personal del sujeto, como gestor cognitivo junto/con sus pares, que hace de este diálogo un sendero a transitar con objetivos puntuales desde las intencionalidades del grupo.

Estos acontecimientos que a primera vista y en relación con el espacio del semillero de derechos humanos sólo es visible en las acciones finales que tienen lugar en izadas de bandera o espacios culturales, es la oportunidad del cambio discursivo donde el sentir prima y delega una responsabilidad con el otro, con su estado y con sus opiniones incluso fuera de los espacios mismos del semillero.

Veamos lo que significa entonces en términos prácticos:

Hay un respeto y una visibilización de las singularidades de cada uno de los participantes del espacio sin importar su edad, lo que implica una resignificación del ejercicio pedagógico

instaurado con una idea de **adulto centrismo** que emerge como una variante categorial del patriarcado en donde las niñas y niños no tienen un lugar de enunciación, sino de subordinación.

Claro que hay ciertos modos de ver la subordinación, por ejemplo, la sexualización infantil sólo tiene unas formas de enunciarse de manera negativa para las docentes en tanto desestabilice el *statu quo* institucional “*Es que por eso que ya no las respetan y los jóvenes ya no se casan, todo es regalado*” (Conversación con docentes)

Tal afirmación robustece el machismo y censura la sexualización infantil, enmarcándola como un lugar de enunciación negativo y opresor en perspectiva humana de sus formas de entender la sexualidad. Esos reparos con cargas morales imposibilitan definiciones reales de abuso, ya que por miedo a ser juzgados los niños silencian ese tipo de expresiones.

Una participación genuina debe propender a visibilizar las diferencias discursivas, de expresión y de facto que genera el adulto centrismo, porque es así cuando realmente se ve la desigualdad en sus expresiones cotidianas. Eso es lo que genera los estados de No protección respecto a la infancia, es allí donde lo que enuncian pierde fuerza y credibilidad y es imposible generar un sujeto capaz de denunciar situaciones de injusticia o inequidad y son reemplazadas con enunciaciones blandas como bullying que no permiten ver las condiciones estructurales de tales sucesos.

2.3.3 LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

La pedagogía de la ternura obedece a formas emancipadoras desde el afecto y la solidaridad con un horizonte político, en donde la cúspide es resignificar los lugares de acción política que han sido afectados de manera directa por la violencia y que históricamente han sido parcelados para determinados sectores y sujetos.

Es así como “La pedagogía de la ternura en cuanto pedagogía crítica está llamada a hacer del malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe, una fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas” (de Sousa Santos) y muy en particular en cómo hacer que los seres humanos no terminen naturalizando la situación, auto-culpabilizándose o simplemente tornándose pasivos y aguantadores” (Cussianovich, 2010, pág. 20), Esto último obedece a la normalización de la violencia y a la muestra de la inconformidad frente a los hechos de desigualdad, injusticia que no son discutidas, reflexionadas ni tampoco buscan la generación de alternativas de organización y solución de tales situaciones. En donde la violación de derechos humanos se da en instancias cotidianas y donde el resquemor ya no tiene lugar.

Dicho esto, el proceso emancipatorio tiene lugar en dos líneas simultáneas: La discusión de situaciones de desigualdad que se dan en instancias gruesas para tratar de ver la afectación directa en la realidad concreta, y de cómo ésta puede ser mitigada con la acción desde la visión de los niños/as y acciones determinadas que le puedan otorgar así una participación directa tanto en lo práctico en el aula como en instancias barriales, disputándose así el lugar de lo privado y generando un reconocimiento positivo más allá de la sacralización del rostro y la intencionalidad infantil. “El proceso emancipatorio coincide en el tiempo, en el espacio y con los sujetos que construyen su autonomía no obstante los condicionamientos que las circunstancias les imponen. Esto es lo que

da simultáneamente un carácter político al quehacer de los sectores empobrecidos y una raíz ética.” (Cussianovich, 2010, pág. 35).

Hacer conciencia de sí mismo, de la importancia del *decir* para el *hacer* y de las acciones propias y sus significaciones en la vida propia y en la del otro es la siguiente línea, pues genera una sensibilización y un paso atrás en la hostilidad y el retorno de la humanización. Cussianovich nos arroja implicaciones de tal accionar en cuanto esgrime que “El despojarse y despojar a la sociedad de la ficción como modo de ser y estar en sociedad, constituye un valioso mensaje no sólo de realismo histórico, sino de reconocimiento de la importancia de ser actores, sujetos de la propia historia individual y colectiva. Allí se asienta el optimismo y la esperanza que lo que viene, puede ser mejor que mucho de lo heredado en este campo.” (Cussianovich, 2010, pág. 23).

El territorio es el escenario donde se dan estos espacios educativos que no se reducen a la escuela y que aportan de manera artística, ética y generan apropiación en las comunidades. Tales comunidades se benefician a partir de la simbiosis que estas puedan generar en la dinamización de espacios conjuntos. La ternura en el vínculo, es la fuerza en la acción. El vínculo se manifiesta a partir del arte, pues concreta de maneras no siempre verbales la significación y la identificación con el otro, con las prácticas del otro, con formas que liberen, permitiendo que haya debate: que se debatan sus cuerpos y que precisen su intencionalidad con ellos.

La ternura brinda un camino de acción que no genera fractura. De hecho, se presenta como posibilidad de propiciar reflexión y definición de mundo, empatía y acción de manera paulatina,

sentirse apreciado, con la palabra necesaria para cambiar el papel propio y determinadas situaciones sitúa la apertura de las perspectivas de los niños/as, creyendo relevantes los sentires para la formación holística del sujeto, pues debe ser un elemento preponderante para la manifestación real de la participación paulatina para lograr un protagonismo sentido, pues “La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción. En sus orígenes, pero centralmente en el pensamiento subyacente a los primeros discursos de la pedagogía de la ternura en nuestro medio, encontramos la necesidad del retorno a la palabra que nos hacer ser, que nos permite devenir humanos (Cussianovich, 2010, pág. 58)

2.4. KATARINA TOMASEVSKI Y LA INTEGRALIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La relatora de Naciones Unidas para el tema del Derecho a la Educación resalta la importancia de integrar los derechos humanos a toda política educativa, vinculando pactos internacionales alrededor de la superación de la pobreza, encaminados al cambio de vida, concibiendo la educación como una forma de erradicar la pobreza.

El enunciado “*la educación es la principal forma institucional de socialización de los niños*” es crucial para comprender, el significado que tiene la escuela en la construcción de lo que la sociedad representa, pero además que configura en el mundo de los sujetos que allí se construyen, y cómo la escuela es un escenario de construcción colectiva, en tanto todos aprenden de todos, lo acepten

de manera consciente o no, es ahí donde las resistencias también tienen lugar para comprender que hay varias formas de aprender, de construir y de enseñar.

Es importante para a la autora visibilizar la importancia que tiene que los niños y niñas reconociendo su titularidad en la garantía de derechos en donde las instituciones como el Estado y la familia deben asumir sus responsabilidades en el aprendizaje para su efectucción y en caso de ser violados la denuncia y la busca de soluciones de alto impacto, teniendo como ejemplo las situaciones de abuso y explotación, reconociendo en niños niñas la condición de sujetos de especial protección.

He aquí una tensión y una propuesta que esgrime la autora: Si bien los niños pueden reconocer las situaciones de abuso que les involucra y quejarse al respecto no cuentan con canales de expresión para que sus denuncias sean consideradas.

Es así como la construcción de actores como defensores y garantes de la participación infantil tienen cabida, en búsqueda de la ratificación por parte de instancias públicas de la relevancia de las apuestas infantiles sobre sus derechos.

Tomasevski sintetiza en 4 los indicadores de cumplimiento del derecho a la educación, llamadas coloquialmente las cuatro A, siendo reconocidas institucionalmente como las garantes en el proceso de garantía completa dentro de la formación educativa.

Estas son:

-Asequibilidad: Da cuenta del lugar en donde se efectúa el derecho, espacios intramuros, sumado a la garantía por parte de los gobiernos vinculados a su completa efectucción gratuita y

obligatoria, teniendo en cuenta la diversidad y la libertad. La autora tiene en cuenta un bemo crucial para comprender el momento que la educación vive y su concepción como un *servicio comercial*, que responde a un proceso de largo aliento que se ha ido visibilizando por parte de la comunidad internacional ¿Pero ¿cómo el derecho internacional comprende esta dinámica? Si bien el derecho internacional de los DD. HH consta que la educación básica reposa como derecho individual y de obligatorio cumplimiento, admite que cada estado garante es libre de distribuir y regular como lleva a cabo la implementación de la normativa a la cual se vincula.

Siguiendo por esta línea, el generar una normativa constitucional que atiende al proceso vinculante de los documentos internacionales, debe responder también a lo establecido nacional y localmente, en donde, los problemas financieros se agudizan en ciertos países que no cuentan con la capacidad financiera para llevar a cabo un proceso educativo de largo alcance en sus naciones.

- **Acceso:** Se evidencia como a continuación de la educación básica, pero resaltando las dificultades que acarrea el carácter económico e industrializado que ha tomado la educación y su creciente demanda como negocio y como derecho humano en algunos países de igual manera, aquí se tiene más en cuenta la capacidad adquisitiva. Teniendo en cuenta la completa eliminación de todas las formas de discriminación y el rastreo oportuno de estas mismas situaciones.

Posibilitar la *integrabilidad* a la educación, lo que la aísla de la posibilidad de participación en la sociedad y sobreentiende la perpetuación de la pobreza por medio de la ausencia de garantías para el ejercicio del derecho. Es aquí donde radica fehacientemente la tesis de la autora pues la relación existente entre lo económico y los derechos humanos cumple un papel fundamental para la misma en busca de garantizar el derecho a la educación. La discriminación por factores etarios es crucial

en los modos en los que la exclusión funciona, siendo más un elemento social, en donde ser demasiado joven o demasiado viejo para el sistema educativo, censura de manera inmediata el ejercicio del derecho y atenúa la titularidad del derecho.

-Aceptabilidad: Dando cuenta de unos cánones mínimos de seguridad, competencia y relevancia de lo impartido y de los seres humanos a cargo de la educación, donde más se evidencia la transformación de la metodología de acción y de acercamiento entre los seres humanos que comparten el espacio para el correcto acceso a la educación. Es necesario ratificar la importancia que demanda la elocuencia frente a los derechos humanos, pues la educación es un bien público donde es necesario salvaguardar la libertad en la educación, pero es constante la necesidad de verlo como un servicio que supone la liberalización del sistema educativo, en donde el balance es necesario en tanto no se evidencia como un derecho garantizado para todos sino para unos pocos que puedan costearla, es decir un derecho de propiedad.

Siendo relativamente nuevo el proceso de inclusión de los DD. HH dentro de la educación, no goza de la efectucción de planes de trabajo que aludan al proceso de recolección de información frente a cómo se lleva a cabo y los resultados que genera, ampliar el marco jurídico para una implementación más asertiva y de largo aliento.

- Adaptabilidad: Teniendo en cuenta la convención sobre los derechos del niño, éste elemento configura la capacidad de acción frente a las necesidades de niños y niñas buscando mitigar al máximo el efecto de sus limitaciones, permite medir, evaluar para su posterior mejoramiento de las apuestas educativas con el fin de hacerle global y de acentuar de principio de indivisibilidad de los derechos humanos, buscando cobijar toda la niñez.

La acentuada relación entre la pobreza y la carencia educativa se hace significativa conforme se realiza un paneo por distintas regiones del mundo siempre teniendo en cuenta la simbiosis que supone la gratuidad y a la obligatoriedad. Si bien el papel de la cooperación internacional es loable para la autora, también vale la pena resaltar que si éste no tiene un acompañamiento consciente y que busque la labor conjunta con quienes se aplica, se caería en asistencialismos que distan de todas las maneras posibles a la superación de situaciones de desigualdad.

Ahora bien, la consolidación de un trabajo que genere transformación en los modos en que los derechos humanos son contemplados obedece también a la construcción de instituciones que en acciones sinérgicas constituyan un apoyo persistente para la primera infancia, pues responde a un proceso de integración que va en doble vía, ya que aunque puede ser beneficioso que se cuente con un apoyo integral, es también posible que se presenten disgregaciones varias a la hora de la resolución de conflictos y pueden limitar o dilatar acciones oportunas (Tomasevski, 2001).

2.4.1 LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Al existir la construcción de varios entes e instituciones que tiene intereses dentro en la educación, su continuación y práctica muchas veces se ve truncada por las demandas ejercidas y que responden a una incapacidad de endeudamiento con el acicate de la idea de **“Desarrollo”** esto genera situaciones de segregación continuas en tanto, la existencia de ciertas infancias, a largo plazo no permitan el pago y sobrepasen la capacidad de endeudamiento.

2.4.1.1 El pluralismo educativo: La participación por parte de los padres en la generación de las condiciones aptas para la educación de los niños y niñas ha generado una tensión fuerte en tanto dificulta la construcción estatal cuando decide que ésta (el tipo de educación) no sea bajo los constructos diseñados desde instancias internacionales, lo que alude a razones de índole variopinta de cada núcleo, lo cual es permitido pero jamás estará por encima del derecho de los niños contemplados como sujetos de derechos a educarse.

Si bien la identidad es crucial para este tipo de acciones, resulta significativo que se evidencie como un lugar tensionante pues parece ampliar la brecha de la desigualdad existente. Se hace menester en ese caso *“balancear los derechos colectivos e individuales”* pues es posible o poner en riesgo la propia integralidad de las comunidades o la unidad nacional en términos educativos, un ejemplo de ello es la etnoeducación en nuestro país.

2.4.1.2 Los embarazos a edad temprana: Si bien para la autora los embarazos dentro de los límites de cierta edad representan un inconveniente mayúsculo para el plan de vida de las mujeres, no le es posible reconocer ésta como una opción de vida que aunque se evidencie como dificultad a la hora de seguir unos cánones específicos dentro de la formación, también obedece a los sueños y deseos que están inmersos en los jóvenes y a decisiones que aunque muchas veces están arraigadas a la necesidad de salir de hogares violentos o por sus necesidades alteradas al núcleo familiar emergen en ellos también la posibilidad de concebir y realizar una maternidad/ paternidad consciente.

2.4.1.3 El texto un factor para la discriminación: Basada en datos internacionales, se muestra un arma loable dentro de los textos que se implementan en la escuela para apoyar el proceso de la efectución del derecho a la educación, pues se evidencia como un fuerte lugar de discriminación y es un lugar de revisión para las comunidades educativas; sin embargo, es posible que la familia se bifurque en éste proceso que es la enseñanza, donde su participación no puede ser meramente económica y complementaria en la repartición de interés y obligaciones frente a los niños.

2.5 PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES

Funcionando como fundamento legal en el marco de las estrategias de la política de calidad educativa implementada por el MEN (ministerio de educación nacional), los proyectos transversales tienen lugar para la formación ciudadana y sus competencias amparados por el art. 14 de la ley 115 de 1994, que le visibilizan como espacios obligatorios en la formación de los niños y niñas.

En esta figuran temas tales como: educación sexual, educación ambiental por mencionar algunos; además de ello el que nos convoca el eje de derechos humanos, (formación en valores por una educación para la justicia y La Paz, donde la dignidad, la autonomía de cuerpo, vivencias para la vida y formas de vida plurales tienen un lugar de dialogicidad.

Los proyectos pedagógicos transversales tienen en cuenta en su diseño de un proceso educativo integral con la finalidad de que sea una educación proporcionada en lo que a calidad y equidad se refiere; En un segundo lugar tiene en cuenta los intereses de los N y N de la escuela, lo que le da

equilibrio a esta apuesta que buscar que realmente responda a las realidades de los involucrados (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2016).

El artículo 5 de la misma ley contempla la búsqueda de la garantía del pleno desarrollo de la personalidad, teniendo como fundamento para la promoción y defensa de los DD. HH y complementado con el artículo 16, donde la observación es estimulada por el propio medio y contexto de los jóvenes, niños y niñas.

Ahora bien, teniendo en cuenta la formación estándar del currículo, lo anterior también integra tales aprendizajes para garantizar tal proyecto y contemplados en el art 41 de la constitución política de Colombia, donde las categorías de participación y derechos de los niños son visibles en el documento vinculante, a la luz de los documentos como la convención de los derechos del Niño, manual de convivencia junto con el artículo anteriormente mencionado (art. 14, ley 115/94).

El componente artístico es fundamental para potenciar el desarrollo del reconocimiento intercultural a través de la sensibilización artística.

Así es como la creatividad basada en la experiencia misma y en el escenario simbólico (sonoridad, experiencia visual corporal y literario) forman una caja de herramientas para el aprendizaje significativo desde/ para sí y su comunidad.

Cabe apreciar que, si bien el proyecto está desarrollado para ser dinamizado por jueves de grados décimo y once en el marco del servicio social, es irrefutable como tales herramientas deben trascender el componente etario. La justificación del proyecto no solamente busca que los niños y niñas tengan del goce de tal formación, sino que también la misma se aproxime a las familias

entendiéndolas como parte de la comunidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2016).

Guía para la Promoción y Garantía de la Participación de los niños, niñas y adolescentes ICBF. Ciudades prósperas de los niños, niñas y adolescentes.

En aras de dar cumplimiento a una iniciativa donde su primer horizonte fuese respetar la cultura de paz, es pertinente traer a la mesa guías que permitieran formular espacios contextualizados, respetuosos del diálogo, pero rigurosos en la descripción cotidiana de la aplicabilidad de los derechos en escenarios como la Juana.

En esta guía se evidencia como enfoque la importancia que “Permite la apropiación del territorio y su reconocimiento como espacio vital para el desarrollo y la construcción del proyecto constructivo y positivo de vida” (ICBF, 2013)

Entendiendo la participación como un *ejercicio derecho fundamental de la ciudadanía* (Hart, 1993) en este caso de la infancia, hay que avanzar en la posibilidad que permita dar seguimiento a las orientaciones contenidas en la realidad social donde:

Como es sabido, nuestras culturas son herederas de una visión que le cuesta reconocer potencialidades y capacidad de agencia en los niños, niñas y adolescentes y más bien se las y los concibe como *“futuros adultos”* que hoy están en condición de subordinación para que logren aprender cuáles son las normas de comportamiento esperadas.

Calidad y realización de los espacios de participación ¿De quienes depende?

En efecto por varios documentos está fundamentada y requerida la participación de niños y niñas en la toma de decisiones que les atañen, tanto por derecho como por la necesidad de democracias reales, sin embargo, la construcción de las políticas y resoluciones en las que se ven envueltos muy rara tiene en cuenta sus puntos de vista.

Desmonte de barreras adulto céntricas:

Es importante que el respeto sea el elemento principal en el trabajo mancomunado con la infancia, no por el hecho de compartir espacios horizontales es factible la contemplación de malos tratos o daño que en debates acalorados se puedan generar la misma asimetría que se vivencia en los espacios de convergencia. Las reglas de juego deben ser claras desde un inicio.

Contextualización en los contenidos:

Todo cambio exige tensiones, la idea de generar espacios didácticos productivos son en sí lugares de ruptura no solo del cronograma de la escuela, sino también de las dinámicas mismas de participación de tales escenarios.

El apoyo a los ciclos específicos es necesario para contribuir en términos de la alianza pedagógica teniendo como medio el arte para que tales tensiones se tornen en posibilidad.

Por medio de este trabajo se resalta una vez más la posibilidad de NyN de hacer práctica y teoría de la mano de los facilitadores para proyectos sociales que los convocan. Desde su cotidianidad interpelaban a las necesidades que el espacio de DD. HH estaba cubriendo en el área educativa pero también en sus propias vidas y promovían tanto el escenario con otros niños que era posible verlos en los descansos buscando aprender algo nuevo como lengua extranjera o lengua de señas.

El trabajo de campo se materializó en un proyecto pedagógico, donde sobresalió la necesidad de comunicarse más allá de lo verbal, pues se requieren múltiples lenguajes como seres sociales para comunicar todo lo que se guarda y que, como herramientas o vehículos, determinan la movilización de los sentidos y por ende de la expresión propia.

Así mismo, la escritura trató finalmente de acercar y promover a la reflexión de su papel y de su relevancia en distintas actividades que los hacían más visibles en la comunidad escolar desde perspectivas que no eran exclusivas de actividades rigurosamente constituidas, aquí vale la pena resaltar la importancia de la paridad y la cuestión de la lateralidad, pues los niños reconocían en su diferencia la posibilidad de determinar pros y contras, dentro de sus acciones conjuntas y donde se determinó que la solidaridad es una forma de eliminar la competencia.

Derechos de los niños y las niñas en el escenario comunitario

Ser capaces de diseñar acciones de cambio para su territorio se volvió paulatinamente en un reto de la institución, pero vale la pena resaltar que todo requirió mucho trabajo por parte de los niños y niñas para demostrar cuán necesarias son sus concepciones de acción y de qué se les permite decir.

Aún existe un camino muy amplio de acciones, quedan lugares por visitar por el digno derecho a la ciudad, conversaciones con vecinos que tratar frente a la violencia de género y de cómo estas se encuentran fuertemente relacionadas con el patriarcado. Hay que seguir develando esas situaciones que le restan a los niños decidir por los espacios que transitan a diario.

CAPÍTULO III. DIDÁCTICA para la recolección de la experiencia



Imagen 2: David Osorio. 2017

Dirigida a los grados tercero y cuarto, correspondientes al ciclo II conformado por estudiantes de entre 8 y 10 años, la organización por ciclos propuesta por la secretaria distrital de educación en cuanto al lenguaje busca en los estudiantes que a lo largo de su educación básica puedan “Leer,

escribir y hablar correctamente para comprender el mundo” tomando como perspectiva para la educación por ciclos el desarrollo humano tanto cognitivo como socioafectivo. El desarrollo de los aspectos descritos en la frase anterior se logra en la educación por ciclos partiendo de las necesidades de los educandos en la construcción de sus proyectos de vida.

Cada ciclo tiene ejes de desarrollo específicos: para el ciclo II los ejes de desarrollo son el **descubrimiento** y la **experiencia**, a este último le damos vital importancia en el ejercicio de acompañamiento en el semillero de DD. HH del colegio Juana Escobar.

El **cuerpo**, la creatividad y la cultura como segundo eje de trabajo. En el presente proyecto se juntan diferentes saberes en torno a la búsqueda pedagógica de estrategias que propicien la interacción con los objetos cotidianos orientados a lograr el descubrimiento y la experimentación, factores que favorecen la realización de actividades que fomenten la expresión de cada uno de los niños y niñas desde sí, para el fortalecimiento de su autoestima como lugar de enunciación como sujeto de participación.

En este ciclo (II) los niños se caracterizan por su creatividad, imaginación y propuestas innovadoras (Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá Positiva).

3.1 PROYECTO DE DERECHOS HUMANOS CONSTRUYENDO SENTIDO A TRAVÉS DEL ARTE

La siguiente propuesta se evidencia como proyecto de aula, y abarca, en primera medida, a los estudiantes de segundo ciclo escolar, contemplado por la ley 115 del 8 de febrero de 1994. Lo que

aquí se propone es que los procesos educativos escolares se reorganicen en ciclos, ya que el proyecto completo supone la participación de todos los estudiantes conforme hagan parte de la institución.

- **Sensibilización:**
- **Diálogo intergeneracional**
- **Diagnóstico de los problemas**
- **Discusión de soluciones**
- **Profundización**
- **Ideas para la acción**
- **Socialización**

Esta actividad integra varios campos del conocimiento y del pensamiento como lo son histórica política, español, artes, la conciencia ciudadana, del medio ambiente, y el trabajo en equipo. En cuanto a los ejes temáticos transversales de ciencias sociales encontramos como la historia y la participación ciudadana puede ir de la mano con los saberes de los niños y niñas sobre su territorio y su colegio. Sus pensamientos y soluciones para las problemáticas que se presentan pueden ser debatidas y definidas para posteriormente plantear una solución en cuanto las temáticas propias las artes y el pensamiento estilístico también hacen parte de la creación literaria y de creación, más sin embargo se tomarán en referencia la música y los dibujos como herramientas de aprendizaje y de esparcimiento para el acompañamiento de las propuestas, con cuestiones tales como los trazos, los colores, el ritmo y la musicalidad. En cuanto a lo que se espera de la conciencia ciudadana, el medio ambiente y el trabajo en equipo es el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, éticas y cooperativas que son ejes temáticos transversales del área de las ciencias sociales, ambientales y corresponden a la formación ciudadana.

3.1.1 OBJETIVO: Fortalecer los procesos de lectura social con el enfoque de los derechos humanos, oralidad de las niñas y niños de ciclo II de educación básica desde el diálogo y la definición de algunos elementos de su relación con el mundo en interacción con el cuerpo, la creatividad, la música y con el medioambiente.

3.1.2 FUNDAMENTOS Y JUSTIFICACIÓN: Este trabajo pretende integrar varios campos disciplinares que integren los niños y niñas, evidenciando que el compartir un lugar común, da unas finalidades para el desarrollo real del goce de la participación en el territorio y a sus derechos. En primer lugar, escogemos para este fin la construcción y consolidación e espacios de discusión para la acción conjunta, ya que nos parece bastante pertinente en determinada medida la teoría la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, Esta teoría comprende el aprendizaje como un socio-constructo que se desarrolla a partir de las experiencias primas que tiene el niño y que luego de integrarlas a su ZDP con la ayuda de un mentor, momento en donde podrá hacerlas por sí mismo. Consideramos entonces que las actividades guiadas permitirán al niño ser autosuficiente y reforzar su sentido de apropiación.

Por otra parte, en cuanto a lo que refiere lo pedagógico, la escuela es entendida como un espacio simbólico y comunicativo (lineamientos curriculares de lengua castellana). De acuerdo con López Loreña, la pedagogía crítica ofrece un espacio desde el cual en base a Decroly se pueden propiciar centros de interés en los cuales se dé un ambiente propicio para el desarrollo cognitivo. Asimismo, y tomando los pensamientos de Dewey expuestos por López Loreña, la pedagogía de la acción a

través del trabajo pragmático con la experiencia permite un espacio de interacción entre el ser humano y el entorno. De esta forma la pedagogía crítica es un espacio para el desarrollo de la acción pedagógica en la práctica de la cooperación humana y el desarrollo personal sustentándose en el intercambio y común crecimiento entre las habilidades académicas de los estudiantes y sus habilidades comunicativas en la resolución cooperativa de situaciones problemáticas.

Ahora bien, para dar cuenta de la comunicación no verbal, el desarrollo de las habilidades cognitivas también debe contar con una expresividad que permitan la representación de la realidad desde la visión de los niños y niñas, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas que se posibiliten su exploración, así como también el ejercicio de una ciudadanía responsable y la construcción del sentido de apropiación.

3.1.3 ESCENARIO DE INTRODUCCIÓN Y PROPUESTA:

3.1.3.1 Escenario de organización de los materiales: aquí el plan consiste en la construcción de conocimientos interdisciplinarios en torno a los aspectos naturales y lingüísticos pertinentes a la unidad a través de talleres, explicaciones en clase, actividades extracurriculares a partir de las cuales se obtendrán los insumos para el correcto desarrollo de la unidad didáctica. Esta es la única fase donde el trabajo en la huerta toma el protagonismo, ya que es donde la exigencia de estas actividades es mayor. Durante y después de la constitución del cultivo como tal, se continúa alentando a los estudiantes a escribir su diario.

3.1.3.2 Escenario de trabajo y producción escrita: se plantean los tiempos de producción escrita de tipo comunicativa y narrativa a partir de las cuales se busca desarrollar las competencias

cognitivas, pragmáticas y comunicativas de los estudiantes desde la creación individual guiada por el docente a cargo.

3.1.3.3 Escenario de producción oral: periodo dedicado a la producción oral de tipo comunicativo, creativo e informativo a partir de la cual se pretende fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales que potencien las cualidades de socialización entre los estudiantes a través del uso de exposiciones, mesas redondas, presentaciones e izadas de bandera.

3.1.3.4 Lugar de afianzamiento: consiste en el tiempo dentro de la unidad destinado a la retroalimentación positiva y al mejoramiento desde el análisis evaluativo del trabajo realizado en la fase 3 y 4.

Insistir en avanzar en la idea de cómo los adultos recibimos las opiniones de los niños y niñas desde su visión y de cómo apoyamos su proceso de generación de ideas, consolidación de acuerdos y de finalmente sus propuestas, es la finalidad de un proyecto trazado para dar lugar a posibilidades de facto frente al ejercicio infantil de participación.

Cambiar la experiencia del rol propio con los pequeños requirió la identificación de un cronograma de acción siendo respetuosos de los espacios tanto escolares como de esparcimiento de los participantes, siendo niños siempre será necesario jugar, entender que su capacidad discursiva siempre partirá de la experiencia propia y de las construcciones de las realidades familiares de cada persona tiene y lleva consigo durante años, hay unos sueños y unas expresiones que deben

convivir y que nutren a la escuela de tal manera que la hace un escenario de disputa del ideal de infancia que invisibiliza sus formas de ver el mundo y su espacio en él.

3.2 SESIONES CON NIÑOS Y NIÑAS DEL SEMILLERO DE DDHH

SESIÓN 1. CARTOGRAFÍA DE NUESTROS CUERPOS
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Proponer a los niños a realizar una cartografía corporal de lo que el género define como propio de cada sexo, para luego sensibilizar y motivar a ver como en la realidad esto tiene aplicabilidad.
CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Reconocimiento y reflexión cartografía corporal compartida, imaginarios sociales.
RECURSOS
Papel kraft, revistas, marcadores, lápices y música.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Primer momento:

Se realiza una sesión de incorporación en el aula con música (10 minutos)

Segundo momento:

Se lleva a cabo grupos de niños y niñas donde cada grupo debe calcar el cuerpo de algún compañero, definiendo varias de sus características.

Posteriormente, los niños pasarán a obtener la cartelera de las niñas y a definirla y lo mismo realizarán las niñas con los niños.

Tercer momento:

Con las siguientes preguntas orientadoras a través del dibujo responder

¿Qué caracteriza a los niños y a las niñas en lo que les gusta, como lucen y lo que hacen?

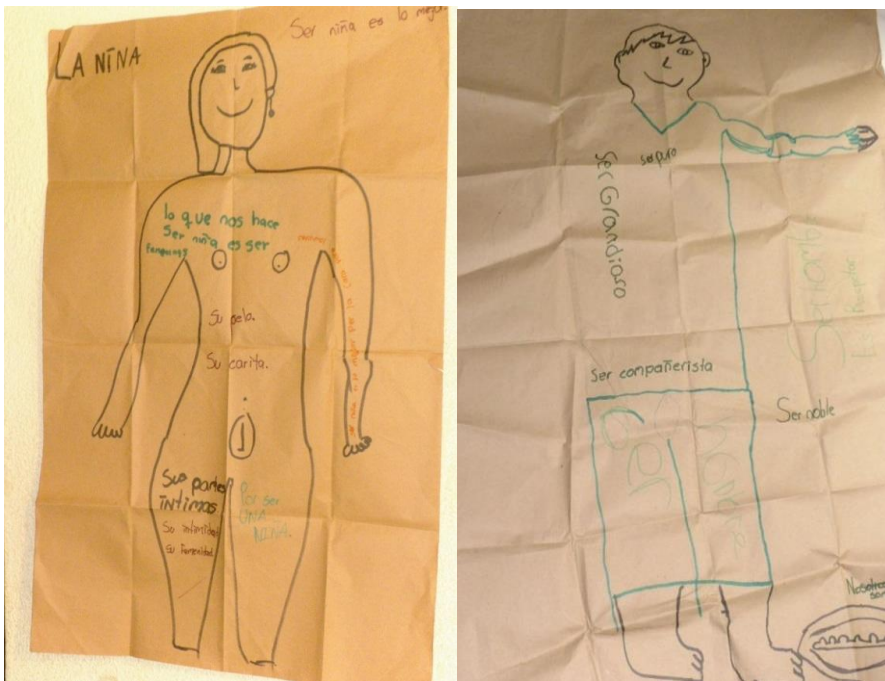
¿Qué los diferencia?

Posteriormente explicar los elementos del dibujo

Aportes de los niños y niñas:

“No todas las niñas jugamos a las muñecas o nos la pasamos sentadas, a los niños les da pena decir que nosotras tenemos genitales, hasta se ríen del nombre. Otra cosa es que a nosotras también nos gusta el fútbol. Los niños siempre son bruscos, ellos tienen unos genitales distintos de nosotras y ellos son como más fuertes y los niños son como más indisciplinados”

“Las niñas son más juiciosas y cuando no lo son las profesoras les dicen que porque no son como las otras niñas. Les gusta estarse peinando y ponen más cuidado en clase, si hay niñas que juegan fútbol, pero pues para no pegarles preferimos no jugar con ellas porque somos más bruscos. Que más... ha pues que ellas son tiernas”



Fotografía: Ingrid Rodríguez

SESIÓN 2. CARTOGRAFÍA DE NUESTRO TERRITORIO Y NUESTROS HOGARES

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Conocer los espacios y cercanías que hay entre los niños y niñas en su territorio y cómo se relacionan en él los niños del semillero. Reconociendo cómo viven y cómo comparten en sus familias los espacios.

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Reflexión sobre su entorno, sus vivencias particulares en sus hogares

RECURSOS

VideoBeam, mapa de San Cristóbal, cartulinas y marcadores.

Actividades:

Teléfono roto y espejo (Este último hace referencia al ejercicio teatral de mimetizar en parejas los movimientos del otro).

Para generar mayor dinamismo se realizará el “*Teléfono roto de señas*” este funciona como un tren, divididos en dos grupos luego de ser numerados. El primer grupo debe estar de espaldas y a medida que se les muestra la seña deben multiplicarla a quien está adelante, el segundo grupo se percatará si se realizó de la manera adecuada para posteriormente llevarlo a cabo.

Se explica la actividad de los niños y niñas, dónde a través del mapa sitúan su barrio y describen qué es lo mejor y lo más negativo de su barrio.

De manera individual realizan el ejercicio de “*el plano de mi casa*” los niños y niñas comparten su experiencia cotidiana, donde duermen y cuál es el lugar favorito de su casa y donde comparten con los demás miembros de su familia con quién conviven.

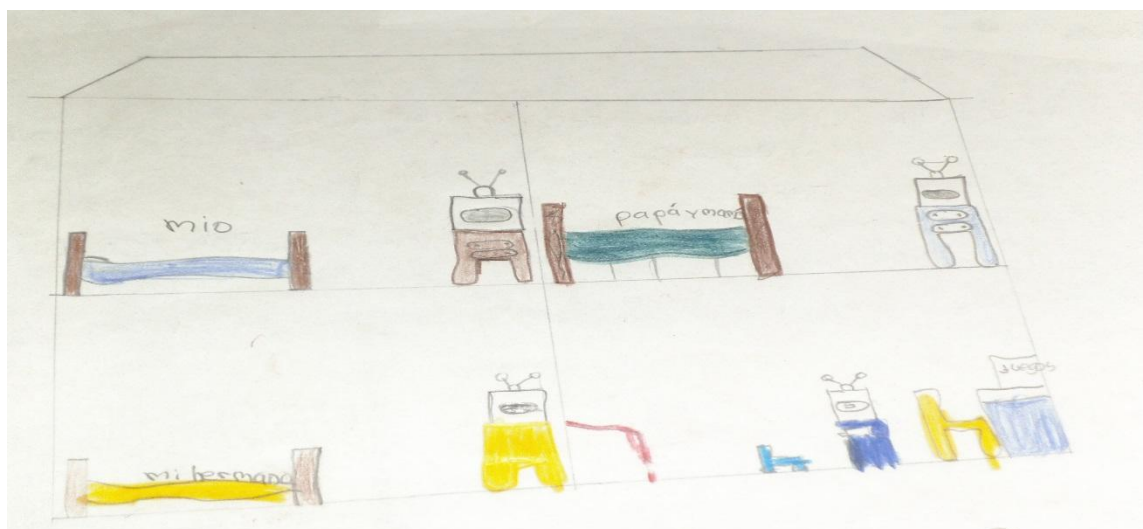
Aportes de los niños y niñas:

La Juana alberga a niños y niñas de los barrios Los barrios aledaños a República de Canadá, para el caso espacial de los niños y niñas del semillero Los Alpes, Altamira, San Luis, La belleza, gaviotas, República de Canadá y San Rafael son sus lugares de residencia.

“Lo más chévere San Luis es que tiene cerca el CAI porque no hay tanta inseguridad, aunque por acá siempre ha habido, digamos acá en la bajada para ir hasta la sede B la gente tiene que ir en grupos porque ahí hasta roban y de todo, y la policía no alcanza a llegar.

Otra cosa fea es que hay grandes que toman hasta tarde, por ejemplo cerca de mi casa (Diego) hay una tienda y eso los sábados hasta tarde están ahí y si no llaman a la policía se podrían quedar ahí y ese olor a cigarrillo y todo llega a la casa

Muchas veces por ejemplo hay niños que los papás nos los pueden venir a recoger al colegio entonces hay unas señoras que los cuidan en sus casas o los dejan en las casas de cada uno y pues uno se queda a mirar televisión luego a hacer tareas y cuando llegan los papás ahí revisan cuadernos y todos nos vamos a dormir”



Fotografía: Ingrid Rodríguez

SESIÓN 3- Y DE NUESTROS BARRIOS ¿QUIÉN SE OCUPA?

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Propiciar un espacio de reflexión y de propuestas alrededor de los problemas que para los niños y niñas son más relevantes

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Territorio, seguridad, Medio ambiente, derechos, oralidad

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO:

Espacio para la meditación (ejercicios de respiración) Visualizamos los mejores momentos que nos hacen felices y nos hace sentir felices de compartir con otros. Cada niño y niña elije si desea compartir esa experiencia.

SEGUNDO MOMENTO

Luego de terminada la sección de meditación, se dará paso a la discusión de las diferentes situaciones que afectan de manera negativa los barrios que los niños y niñas del semillero habitan y buscar soluciones posibles para tales conflictos.

- DESARROLLO:

- *“Yo he visto que acá en la misma puerta del colegio están esos basurales y en San Rafael por ejemplo hay muchos problemas porque la basura pasa cuando quiere y mi mamá por ejemplo me contó que los señores de la basura dicen que no pueden entrar a recoger la basura a algunas cuadras porque están construyendo, pero que varios vecinos están bravos porque si les cobran en el recibo”*

- *“Otra cosa que pasa profe es que acá a las muchachas se las roban, hace como ocho días en el caño encontraron a una muchacha, la violaron y le hicieron de todo, como que pasa seguido”*

- *“Como que eso de las muchachas pasa seguido, también matan muchachos que cantan rap y eso porque se pierden y luego aparecen muertos también”*

SESIÓN 4. INTRODUCCIÓN A LOS DD.HH ¿Qué sabemos?
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Definir desde los saberes de los niños y niñas y su experiencia propia como se viven los derechos en sus hogares y sus familias

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Bibliografía, DD. HH, maltrato infantil
RECURSOS
Hojas blancas, lápices y colores

- DESARROLLO:

Línea del tiempo de cada niño y niña desde su nacimiento, en donde en varios escenarios cuentan los sucesos que consideran más importantes en sus vidas

Definiendo la biografía ¿Cómo se hace? ¿Para qué sirve?

Familiarización con la biografía:

“La biografía es una forma de contar la historia de vida de uno, si digamos hasta ahora la de uno que es cortica entonces uno cuenta con quién vive, quién es el mejor amigo lo que más le gusta comer y como le gusta pasar el tiempo libre y acá en el colegio cuál es la materia que más gusta

Es fácil así, pero a veces uno ya no sabe qué más escribir entonces uno hace un dibujo para que se entienda lo de la casa, por ejemplo, con quién vive uno y eso.

Uno sabe que los papás trabajan duro para sacarlo a uno adelante pero también sería chévere pasar más tiempo con ellos porque a veces los fines de semana ellos también están cansados y no le pueden dedicar tanto tiempo a uno.”

SESIÓN 5. IDENTIDAD INFANTIL EN BASE A LOS DERECHOS HUMANOS
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Verificar junto con los niños y niñas el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en Colombia.

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Identidad infantil, derechos humanos, derechos del niño
RECURSOS
Lectura declaración 10 principios de la declaración de los derechos del niño de 1959

- **DESARROLLO:** A partir de declaración 10 derechos de los niños, se recuerdan las situaciones de conflicto en el territorio en el que viven los niños para compararlos y ver qué implicaciones ha tenido en cada uno de los escenarios.

“Pues el tema de violencia sexual, con lo que pasa con las niñas que violan acá en el barrio es muy grave, uno no sabe ni porque les hacen eso y si la policía no está entonces solo les pasan las cosas y ya.

Los derechos al nombre y de protección lo tenemos acá y en la casa porque si no no estaríamos estudiando, tenemos que comer, pero muchos niños vienen al colegio y desayunan el refrigerio.

Ha bueno las actividades recreativas si las hacen porque vienen los carabineros y las profes siempre hacen actividades y nuestros papás también aparte de venir a las clausuras pueden ver las izadas de bandera y en la casa de la juventud.

Acá en el proceso de inclusión Lorena es la que ayuda a los niños que tiene problemas de aprendizaje y pues no le dicen a nadie, pero uno se da cuenta porque los llaman y a los papás también para ayudarlos.”

NOTA: Queda como compromiso ver la película Oliver Twist y ver cómo vivían los niños y niñas de la época



SESIÓN 6. NIÑOS EN LA HISTORIA

OBJETIVO DE LA SESIÓN Ver la evolución en la historia de la obtención de los derechos de los niños

Comentarios sobre las consulta y reflexión sobre la película

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Historia, niñez y DD. HH

RECURSOS

- https://www.psicomemorias.com/mary-ellen-wilson-origen-los-derechos-la-infancia/

Mary Allen, la historia de maltrato que dio paso a la protección de los niños

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Tipificar los tipos de o a la luz de la película *Oliver twist*, la historia de Mary Allen y compararlo con las formas de abuso de hoy en día

- **DESARROLLO:**

TIPIFICANDO LOS TIPOS DE ABUSO:

VERBAL: “Cuando a uno lo tratan mal y le dicen a uno cosas que lo hacen sentir poquita cosa”

PSICOLÓGICO: “” Es lo mismo, o cuando lo hace sentir a uno bobo, por ejemplo, que me digan que soy grosero entonces yo siempre voy a ser así.

SEXUAL: “Cuando manosean a los niños y los violan”

EMOCIONAL: “Como que tiene que ver con lo verbal y psicológico. Pero ya queda para toda la vida”

SOCIAL: “Es cuando ya uno se porta mal porque lo que aprende en la casa, lo hace en colegio, entonces acá hubo una vez que un niño le pegaba a una niña que porque le gustaba, yo creo que veía eso con los papás”

“Esos niños de ese orfanato eran puros niños de la calle y les tocaba robar y les daba una vida toda horrible y no tenía derecho a comer, o a estar limpios y lo del colegio tampoco y ese derecho de crecer bien, ni eso porque los niños se morían o los mataban”

“Y eso todavía se ve, que maltratan a los niños muy fuerte y les queman las manos y todo. De pronto vulnera el derecho del amor que estaba en la lista, pero no se cumple nada de eso porque a veces se pasan”

SESIÓN 7. DERECHOS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Definir los derechos de los estudiantes y cómo se lograron en Colombia - motivar a los niños a realizar su propia lista de los derechos que respeta y defiende la Juana y los adultos a su cargo ¿Cómo lo vemos? ¿Es posible la educación de calidad para todos y todas?
CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Historia de Colombia, historia de la educación, Derecho a la educación, lucha por los derechos
RECURSOS
https://www.youtube.com/watch?v=JDYtXfHulS0

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Se ve el video sobre la protesta social, y definir los actores involucrados.

A partir de la conmemoración del día del estudiante caído (8 y 9 de junio) hablamos sobre la criminalización de la protesta social y que significó para el derecho a la educación.

- **Comentarios de los y las estudiantes:**

“Bueno resulta que el 8 y 9 de junio se conmemora el día del estudiante caído, Se supone que el gobierno debería cuidarnos y si hay policías que son corruptos, pero no todos pueden ser malos. No por eso uno va a dejar que por defender el derecho a la educación le quiten la vida a alguien ¿Todavía siguen haciendo eso? Pues si ellos exigen algo es para darnos mejor educación a todos porque no todos los papás tienen plata pa’ privado”

“Igualmente todos tenemos que ver cómo aportamos para que la realidad no sea esa porque que tal a uno matarlo por querer estudiar”

SESIÓN 8. SOCIALIZACIÓN ESTUDIANTE CAÍDO CON LA SEDE C
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Sensibilizar frente a la conmemoración histórica del día del estudiante caído, como sujeto defensor de los derechos humanos, comprendiendo la importancia de la participación de niños y niñas para posibilitar una mayor conciencia del derecho a la vida y el derecho a la educación.
CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Reflexión sobre el derecho a la educación,
RECURSOS
Lecturas, videos, salida pedagógica, participación.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO: Dar Lectura al poema *Al estudiante*, escrito por Ingrid J. Rodríguez
Puede ser leído por un(a) estudiante o por un(a) docente.

*Me hago libre escuchando, me hago libre aprendiendo
Me hago libre luchando y lucho cuando a otros defiendo.
Tengo derecho a pensar en un mundo diferente*

Donde pueda soñar sin ser mal visto por la gente.

*Si alguien se ha ido por defender mis derechos,
Yo debo luchar para que su partida se justifique con hechos.*

*Si no hago memoria de tan terribles sucesos
Seguirán sin defenderse muchos de mis derechos
Recordando yo entiendo que hubo y hay estudiantes
Que luchan por mí y de mis derechos son garantes.
Si yo sigo aprendiendo cada vez más de mi docente
Tal vez algún día todo sea diferente
Con cantos, poemas y risas yo recuerdo al que se ha ido
Por la justa causa que ha defendido el estudiante caído.*

*Que se me respete la vida, yo quiero estudiar
Buscando maneras para la paz encontrar
Mis sueños y los de mis maestras ver realizados
Y finalmente construir el país que muchos hemos soñado*

SEGUNDO MOMENTO:

Realizada la lectura del poema, dar paso a reflexiones por salón frente al papel de cada estudiante frente a su compromiso con la paz, iniciando por el colegio **Juana Escobar**, con las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué podemos hacer los niños y niñas de la Juana Escobar para defender nuestro derecho a la educación?

¿Cuál podría ser mi participación para el logro de la paz y defensa del derecho a la vida?

TERCER MOMENTO:

A partir de las imágenes e historia de vida a partir de una galería de imágenes de **GONZALO BRAVO PÉREZ** y **URIEL GUTIERREZ**, realizar un mensaje para los estudiantes defensoras y defensores de los derechos humanos con la pregunta orientadora:

¿Qué querrías decirles a los y las estudiantes que se movilizan y se organizan para defender tus derechos?

SESIÓN 9. LOS DERECHOS AMBIENTALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Discutir los derechos ambientales desde sus perspectivas, los cuales fueron dispuestos para los niños y su goce

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Derechos ambientales
RECURSOS
https://es.scribd.com/doc/17300650/DERECHOS-AMBIENTALES-DE-LOS-NINOS

DERECHOS AMBIENTALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

PRIMER MOMENTO

¿Por qué es importante cada derecho?

1. Porque, aunque no estemos protegidos en nuestros propios hogares de enfermarnos debemos buscar cambiarlo con nuestro ejemplo.
2. Porque es muy importante para la higiene (para que no ven el desecho)

3. Los paisajes ayudan a tener un buen ambiente (mejor oxígeno)
4. No descansamos nuestras actividades de todos los días
5. El cuidado ambiental
6. Por salud comprender de dónde vienen los alimentos

SEGUNDO MOMENTO

A continuación, los niños y niñas del semillero realizaron un listado que corresponde a demandas necesarias para que los derechos ambientales de los niños y niñas se cumplan por parte de los adultos que les educan, rodean y conviven con ellos.

APORTES DE LOS ADULTOS A LOS DERECHOS AMBIENTALES:

- Diálogo (Escuchar a los niños y niñas sobre las condiciones de los espacios que habitamos)
- Buscar la solución por medio de la comunicación
- Darles ejemplos positivos a los niños de dejar (fumar)
- Tener iniciativas de protección por medio de la intervención de la policía ambiental
- Conocer los alimentos y sus estados los adultos pueden mejorar el cuidado de los niños y del medio.

El papel del gobiernos no ayuda y tiene que hacerlo y lo necesitamos y para un futuro con lo del medio ambiente “ No piensan en la salud para el futuro ” y no se puede pensar que la paz no la es también tener un ambiente bonito, esa también es la paz

TERCER MOMENTO:

Los niños y niñas realizaron una propuesta de toma ambiental a partir de la idea de aportar a la protección del medio ambiente

SESIÓN 10. EL DERECHO A LA CIUDAD: LA CIUDAD QUE SOÑAMOS
OBJETIVO DE LA SESIÓN:

Redefinir el concepto de ciudad desde los deseos y necesidades que tiene la infancia.

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Derecho a la ciudad, infancia

RECURSOS

Marcadores, Papel Kraft, Revistas

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO:

Definir ¿Cómo se distribuiría la ciudad en un caso hipotético la ‘ciudad de los niños’?

SEGUNDO MOMENTO:

- Es necesario que los niños y niñas decidan si desean pegar hojas blancas con los elementos que buscan tengan la ciudad que quieren o si desean plasmarlo juntos
- Dibujar las necesidades primarias y específicas en el que tiene una ciudad, luego discutir cuales son las necesidades que se tiene como niños sobre la ciudad.

“La ciudad de los niños debe tener muchos árboles y no como lo que han venido haciendo que talan monte y árboles para poder construir edificios.” Anyely

SESIÓN 11. CÓMO EL MAESTRO PARO GENERA LA POSIBILIDAD DE DEFENSA AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Analizar el ejercicio de los y las profesores en paro y de cómo eso afecta a los niños y a las niñas del JUANA ESCOBAR, no solamente a las afectaciones de clases sino en qué consiste la defensa de los derechos de los profesores.
--

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Conocimiento y reflexión sobre su entorno

RECURSOS

Lecturas, videos, salida pedagógica, participación.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Preguntas abiertas: ¿Qué hice durante el paro? ¿Qué hice yo para apoyar o no el paro?

A modo de entrevista que tiene como preludio la entrevista a las profesoras frente a si están organizadas y de cómo los niños comprendieron los ejercicios en el momento de paro.

Las profesoras dimensionan la participación de los niños y niñas a partir de carteleras y escritos acompañados de dibujos que hablan sobre el paro y de la defensa de los derechos a la educación y el derecho.

DESARROLLO:

Todos participamos dentro de lo posible de las cosas que nos explicaban las profesoras, pero la mayoría estaban de mal genio porque perdimos clase y más que nada los papás, nosotros, la

mayoría no estamos de acuerdo, pero las profesoras nos explicaron que si les quitan los derechos a nosotros también de curso no estuvieron de acuerdo, nos dejaron hartas tareas eso sí.

SESIÓN 12. A LA VIDA DIGNA
OBJETIVO DE LA SESIÓN
- ¿Cómo afecta los derechos de niños y niñas el conflicto armado?

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Conocimiento y reflexión sobre su entorno
RECURSOS
Lecturas, videos, salida pedagógica, participación.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Vida y vida digna: partimos para la realización de este taller de la concepción de la vida como el derecho fundamental y primordial para la existencia de los demás derechos y libertades que se nos concede a las personas en calidad de humanos y miembros de sociedades y comunidades, reconocemos la vida con el elemento de dignidad como un elemento inalienable a la existencia del ser humano, como también partimos de la reflexión de determinados elementos materiales que constituyen lo que calificamos como calidad de vida pero que evidentemente no nos constituyen como humanos.

Objetivo: reconocer el derecho a la vida y enfáticamente el derecho a la vida digna como el derecho principal y fundamental que da paso a la existencia a los demás derechos y libertades humanas, y así reconocer y reflexionar sobre lo que comprendemos como vida digna, calidad de vida y dignidad humana en el contexto social que nos permea a los y las niñas actualmente.

- **DESARROLLO:**

Se hará lectura de “la Dignidad Humana” de Carlos Medina Gallego para todo el grupo.

- ¿Qué entendemos por vida digna y/o Dignidad Humana?
- ¿Para nosotros y nosotras que significa la calidad de vida?
- ¿La vida digna tiene dentro de sí la calidad de vida o son diferentes?

SESIÓN 13. RECONOCIENDO EL TERRITORIO, TALLER CASA CULTURAL LOS LIBERTADORES
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Efectuar junto con los estudiantes (Representantes y vigías ambientales) del colegio Juana Escobar sede C, el reconocimiento de espacios del territorio como lugares de participación
CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Participación infantil y territorio
RECURSOS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Lectura definiciones del derecho al territorio para los pueblos indígenas y afro, salida pedagógica, hojas blancas y colores. |
|--|

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO:

1. Biodanza para la sensibilización de los niños y niñas
2. Realizar con los niños la lectura de las definiciones del derecho al territorio para los pueblos indígenas y afro.
3. Teniendo cuenta las definiciones ¿Qué podemos definir los niños y niñas como *derecho al territorio*?

SEGUNDO MOMENTO:

4. A partir de una lluvia de ideas identificar los valores necesarios para mantener un territorio de paz
5. Con un dibujo colectivo identificar tales valores en el mapa del barrio donde se encuentra nuestro colegio.
6. ¿Cuáles serían entonces los problemas que no permiten el ejercicio de derechos humanos?
7. ¿Qué oportunidades tengo de hacer lo que me gusta en mi barrio, localidad?

TERCER MOMENTO:

Identifiquemos ¿Cómo es mi barrio? ¿Qué espacios de mi barrio disfruto? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿Cuál sería el barrio que quiero?

Comentarios de niños y niñas

Los niños encontraron similitudes dentro de cómo se constituye su casa y cuál es la importancia de su familia y de la historia frente a su construcción de los DD.HH. Se han hecho más participativos a la hora de hablar de sus experiencias de vida, las noticias y de cómo los afecta sus historias de vida a la convivencia en la escuela.



Imagen 3: David Osorio. 2017

SESIÓN 14. GUIÓN OBRA DE TEATRO

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Posibilitar un espacio de redacción con los niños/as, acercándolos al proceso creativo frente al teatro.

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Servicio militar obligatorio, objeción por conciencia, militarización de la vida
RECURSOS
Lápiz, papel, equipo creativo, recreación de los hechos

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Se define que gracias a la experiencia particular de una de las participantes dentro del semillero con la necesidad de informar a la comunidad educativa se dará paso a una obra de teatro con lenguaje cotidiano.

DESARROLLO: Creación colectiva

OBRA DE TEATRO SEMILLERO DE DERECHOS HUMANOS “NO MÁS DETENCIONES”

PERSONAJES: MAMÀ (Johana) HIJA: (Martha) HERMANO: “Nene” POLICIA: Ramírez

LUGAR: Inicia a las afueras del portal del 20 de Julio

Una madre camina con sus dos hijos de 9 y 16 años de edad, va de gancho con su pequeña hija y su hijo mayor en otro extremo.

MAMÀ: Hija guarde ese celular que se lo van a robar

MARTHA: Ay, está bien mamá...-

Dice Martha mientras guarda su celular con un gesto de pereza.

De repente se encuentran con un agente de policía que venía mirando al joven.

AGENTE: Joven buenos días, ¿me permite sus papeles?

JONATHAN: No, no tengo, no los traje.

AGENTE: Entonces me lo llevo

MAMÀ: Espere, espere: Yo le muestro mi cédula

AGENTE: Está bien señora, voy a revisar sus antecedentes penales

MAMÀ: ¿POR QUÈ SE VA A LLEVAR A MI HIJO? Él no tiene 18 años, él es chiquito.

MARTHA: ¿chiquito mami? – Dice Martha con un tono y gesto de duda

MAMÀ: Sí, es que no tiene 18 años

AGENTE: Igual me lo voy a llevar **-dice el agente con tono desafiante**

JONATHAN: Eso no se meta con mi mamita

Segunda escena: Martha comienza a pedirle al agente que no se lleve a su hermano, mientras que su hermano huye y unas vecinas de la familia se acercan al lugar.

AGENTE: ¡Cójnalo! - le advierte Ramírez a su compañera, quien comienza a perseguir al joven

VECINA 1: No se meta con él que es menor de edad, déjeme ver sus papeles que lo podemos denunciar

VECINAS 2: ¡ES QUE NO LO PODEMOS DENUNCIAR, LO VAMOS A DENUNCIAR!

Buscan la manera de bajar al joven del camión mientras que la última vecina dice:

VECINA 3: ¿Cómo es posible que ahora la policía secuestre muchachos? Nosotros en la comunidad también los podemos defender

SESIÓN 15. LA OBJECCIÓN POR CONCIENCIA UN DERECHO
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Sintetizar tanto los saberes previos como los aprendizajes discutidos sobre la militarización, lo derechos de las personas que no tienen una libreta militar y características básicas de la objeción por conciencia
CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Objeción de conciencia, militarización de la vida, secuestro
RECURSOS

Lápiz, papel, colores, discusión

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO:

- Espacio de juego “tingo, tingo tango” 10 minutos para incorporarse al espacio

SEGUNDO MOMENTO:

Responder de manera colectiva

¿Qué es el servicio militar obligatorio?

¿Quiénes pueden no presentar el Servicio militar obligatorio?

¿Tales condiciones son justas?

- DESARROLLO:

La actividad se dio con complementos de todos y todas para definirlo, los niños tenían algunos conceptos definidos y además de ello, hubo la oportunidad de narrar una situación que se definió como intento de secuestro de un menor por parte del ejército a un familiar de una de las participantes del semillero de derechos humanos.

Llevando a cabo la propuesta de trabajo evidenciada por los niños y niñas a partir de la intervención de Johan Treffy, en profundizar en la temática de la guerra y de cómo afectaba a la infancia.

Formas directas e indirectas de cómo nos afecta el conflicto a los niños y niñas.

“Es grave que se los llevan porque van por la calle y se los llevan, eso es robárselos. No ve que no le avisan a nadie. Mejor dicho, hicieron lo mismo que hacen los guerrilleros y los paramilitares, los sacan de sus casas”

¿Cómo se puede evitar?

¿Por qué los niños y niñas van a la guerra?

¿Qué sucesos llevan a los niños a la guerra?

“Pues es que si cuentan que en la casa los tratan mal y que necesitaban plata es porque lo de menos era estudiar. Si una persona estudia se mantiene alejada de eso y no es posible que se lo lleven o ver la plata para ya, sino que uno tiene sueños de ser alguien en la vida”

“Si la educación no llega por allá de donde se los roban es por eso que se aprovechan de ellos, les ofrecen plata o les dicen que les matan la familia y ellos no pueden hacer nada, les toca no tiene como”

Teniendo en cuenta el problema que supone y de cómo se conecta el derecho a la educación a la vinculación a la guerra. Se propone socializar con los demás niños de la institución educativa, lo cual se explica cómo el propósito de hacer parte del semillero de DD. HH pues se reduce a ser los voceros de los aprendido en el semillero. Se propone entonces preparar una obra de teatro.

SESIÓN 16. MANDALA DE LOS SENTIMIENTOS
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Realizar una entrevista con la finalidad de abordar los sentimientos de los niños y niñas pertenecientes al semillero referentes a la influencia del espacio en sus vidas cotidianas

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Historia de vida
RECURSOS
Colores, hojas de mandalas, espacio individual

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

PRIMER MOMENTO: Cada niño y niña tiene su momento especial para abordar su propia vida con la mándala, se interactúa con preguntas abiertas dentro de un espacio que no tenga distracciones, así mismo, el niño y quién entrevista no serán interrumpidos.

La finalidad es que cada participante mediante respuesta las preguntas represente con colores claros lo que va narrando de su experiencia y con colores claros sean los sentimientos y sensaciones positivas que conlleva su relato (**Felicidad, tranquilidad, entusiasmo**) y con colores oscuros lo que causa sentimientos negativos en su narración (**tristeza, dolor, aflicción**)

Esta actividad permitirá que sea más fluida la conversación y los participantes se sientan más a gusto con sus descripciones.

DESARROLLO Y COMENTARIOS DE NIÑOS/AS

Algunos de los niños después de cierto momento se conmueven aludiendo a que el sentirse más cercanos a un adulto que escucha los hace sentirse entendidos y que lo que tienen para decir tiene un valor.

“Yo me guardo muchas cosas ¿sabe profe? Yo me siento muy triste, no sé qué hacer... mi mamá se separó de mi papá, pero nadie supo que él estuvo en la cárcel por pegarle y no quiero dejar de querer a ninguno ni que ninguno me haga sentir mal por querer estar con ella o él, me duele tanto”

“Yo no tengo papá profe, cuando mi mamá le dijo a mi papá que estaba embarazada, se le perdió ¿pero sabe qué? No lo necesito, mi abuelita mis hermanas mi mamá y yo estamos bien. Yo estoy bien con eso. Me gustaría que él viera quien soy y quién quiero ser porque soy buena estudiante”

“Ser representante no es fácil profe, yo tengo que hacer muchas cosas y fuera de eso estudio más cosas y voy a la casa cultural, yo sé que eso me va a dar un futuro, pero a veces lloro porque no puedo hacer nada mal porque ya la gente me empieza a decir cosas que me duelen”

“Yo me siento más fuerte y me di cuenta de que puedo hacer muchas cosas con otros compañeros así no sean de la clase, me hecho amigo de más gente y eso me ha ayudado mucho”

SESIÓN 17. TOMA AMBIENTAL

Visibilizar el proceso de los niños y niñas del semillero de derechos humanos vinculando a su comunidad educativa, en su participación política (de cambio) a partir de la realidad ambiental de su territorio re significando como espacios dignos para su libre y sano desarrollo los lugares de su territorio, enténdelo como su derecho inexorable y promoviendo su responsabilidad frente al mismo.

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN
Derechos ambientales, comunidad, territorio
RECURSOS
tapabocas, guantes, palo para atrapar basura y las bolsas

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

- Recolección de basura y limpieza del eje ambiental invitando a la comunidad barrial
- Realización de actividades artísticas por parte de toda la institución y la casa cultural Los Libertadores

DESARROLLO

- Refrigerio
- Izada de bandera
- Separación por sectores para la recolección de basura en el eje ambiental que separa el barrio Libertadores del barrio Rep. De Canadá
 - Coro de los niños y niñas
 - Invitados casa cultural

3.3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS CON LOS Y LAS DOCENTES:

TRABAJANDO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA
OBJETIVO DE LA SESIÓN
Planificar la sesión de trabajo corporal con los maestros

DESARROLLO:

Pamplona. La necesidad de trabajar con los y las profesoras desde la corporalidad posibilita la reflexión de cuán relevante resulta en el aprendizaje y de cómo tiene una vinculación explícita con la somatización de muchos problemas psicológicos, resultado de amplios estudios desde el enfoque psicosocial. Además de lo anterior es un lugar de aprendizaje que necesita ser comprendido como tal, pues posibilita la inmersión a nuevas facetas del aprendizaje consciente de un cuerpo que se permitirá a sí mismo *poder ser*. Tal empoderamiento da lugar a la conexión, descolonizando la visión del cuerpo: La posibilidad de comprender un **cuerpo habitado como cuerpo de protección**. Los niños y niñas no son los únicos que deben comprender que ser conscientes de sus cuerpos, defenderlos y cuidarlos los protegerá y protegerán sus derechos en conjunto dando lugar al *co-cuidado* y propiciando seguridad.

CUESTIONES CONEXAS:

La relación entre docentes y estudiantes debe también ser espacio de reflexión, pues estas, permeadas por sectarismos no permiten entrever la necesidad de humanizar tal relación en la confianza y el vínculo para la protección. Pero ¿Cómo comprender cómo funciona?

Desapegarse al adulto centrismo como categoría arraigada al patriarcado desdibuja la desigualdad, compromete el vínculo generando otro tipo de *poder ser*, en el ejercicio pedagógico.

El contexto de estos niños y niñas no debe estar permeado por el conductismo, donde la sola lectura etnográfica nos genere pretensiones. La formación docente debe también complementarse, lo cual

estaría respondiendo a instancias educativas, es donde el sentido de la escuela se ve transformado, ese lugar donde no ingresan las cotidianidades porque se invisibilizan, transformará el poder en acciones para la vida en el barrio y en las historias.

El enfoque de género es crucial entonces para el que hacer del maestro, pues distingue que la visión de los niños y niñas como incapaces, moldeables e inadecuados, visión les resta decisión frente a sus lugares sociales y como seres humanos capaces de llevar a cabo una ciudadanía consciente de los derechos humanos para la defensa de los mismos, vulnerando sus derechos contemplados en varios documentos internacionales.

Un maestro que reflexione tal lugar del cuerpo dimensiona la importancia del cuidado de sí para el cuidado con los otros y el cuidado de otros, viabilizando así una comunidad consciente de sus continuas transformaciones y de cómo estas reposan en las dimensiones sociales donde el maestro es investigador. *“Hay que hacer otra ciencia social, que no divorcie el cerebro del cuerpo, la ética de la política, el hacer del pensar”* (Rivera, 2017, p.28.)

¿Por qué es necesario?

“Yo siento que los profesores están muy cansados y tienen muchos problemas para comprender que son un equipo, se estresa y se echan la culpa los unos a los otros de lo que pasa con los niños y niñas; Es obvio, también son padres, hijos, hermanos y también están acá trabajando para que los niños que tenemos con las condiciones que tienen puedan tener una educación con lo mejor que se pueda dar” Es decir, hay una propuesta por ser flexible, otorgando lugares de aprendizaje humanizante.

Se llevó a cabo una lluvia de ideas para la planeación de la actividad con la psicóloga Lorena Pamplona.

Danza y movimiento

Juegos cooperativos

Meditación guiada

Identificación conjunta de debilidades

Acuerdos:

Se presupuesta entonces que se disponga de una hora de la jornada acostumbrada, es decir la salida habitual de los niños y niñas de la jornada de la mañana de la sede B y C se produce a las 11:30 de la mañana, por lo cual la actividad se inicie a las 10a.m o 10:30 a.m. para poder llevar a cabo un cronograma que no interceda por las clases de la jornada contraria de las sedes.

- Se propone una nueva reunión para concretar los demás aspectos además de la ejecución de herramientas como Google Drive para la planeación conjunta los días que no haya posibilidad de encuentro.

TRABAJO ENERGÉTICO-CORPORAL
OBJETIVO DE LA SESIÓN

Involucrar a las docentes en el proceso de formación, entiendo el eje de corporalidad como enunciación del cuidado de sí, parte fundamental del aprendizaje significativo y acompañamiento para la participación, entendiéndose como un primer lugar de expresión y de comunicación de los sentires para una acción concreta: el cuidado de sí enfocado a la comunidad.

Objetivo General de aplicación

Incentivar en las docentes el trabajo en equipo, reconociendo las cualidades individuales como parte esencial de ese trabajo en conjunto del día a día.

Objetivos específicos de aplicación

1. Propiciar la cohesión y la participación activa de las maestras, evidenciándose como compañeras de trabajo, mujeres y seres humanos en su total corporalidad.
2. Reconocer y aceptar las diferencias del otro para fortalecer el buen clima laboral

CONTENIDOS QUE SE ABORDAN

Danza, meditación, encuentro

RECURSOS

Hojas (dependiendo del número de las participantes)

Papel periódico 4 pliegos

pinturas

marcadores

velas aromatizadas

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Sede B: 19 de mayo de 2016

Sede C: 20 de mayo de 2016

- DESARROLLO:

Se da la bienvenida a las docentes y se les solicitará que se pongan cómodas y que busquen la mayor concentración durante la actividad.

1. PRIMER MOMENTO

Danza dirigida (15 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=KTx5mJtw9mU>

<https://www.youtube.com/watch?v=oG08ukJPtR8>

<https://www.youtube.com/watch?v=UYfp4vpbFZI>

Meditación guiada enfoque: respiración y reconocimiento de las extremidades (30 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=cBZyERVCPO>

2. SEGUNDO MOMENTO

TRABAJO EN EQUIPO

- A.** Se les preguntará cómo se sienten después del primer momento
- B.** Se les solicitará que hagan 3 grupos de 4 personas (sede b) y 2 grupos de 4 personas (sede c), pero estos grupos se deberán formar con personas que no tengan mucha comunicación.
- C.** Se sentarán en círculo y en 1 hoja individualmente cada uno escribirá sus cualidades y sus defectos pueden ser uno o más.

D. Se socializarán las cualidades y los defectos dentro del grupo, reconociendo al otro como diferente a mí.

E. Después de la socialización de todos, se deberá dialogar sobre cómo esas cualidades se pueden unir y construir un equipo de trabajo sólido, logrando que esos defectos no logren permear el trabajo en equipo.

F. Para representar las conclusiones de los pequeños grupos se deberá realizar un dibujo y un líder del grupo explicarlo.

Propongo este video como conclusión

“Todos somos importantes trabajo en equipo” categoría cine y animaciones
https://youtu.be/H4sTTatH_BA

Posterior al trabajo se hará la siguiente reflexión

- Identificar ¿cuáles son las habilidades y las fortalezas de las participantes que ¿Permitieron llevar a cabo la actividad?
- ¿Se presentó alguna tensión entre las participantes?
- ¿Cómo afectan tales tensiones el trabajo grupal?
- ¿Qué aportan las actividades de este tipo a la consolidación de lazos entre los

Sujetos y propiamente de las maestras?

Se cierra con los agradecimientos y los buenos deseos para el día. **Sugerencias:** ropa cómoda

CAPÍTULO IV- ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DE FORMACIÓN EN DDHH CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

4.1 DERECHOS HUMANOS:

Es bien sabido por los educadores que la búsqueda de alternativas al currículo, tienen una duración esporádica, por distintos factores: Falta de rigurosidad metodológica o ausencia de responsabilidades por parte de los sujetos que fueron investigados y que posteriormente llevaron a cabo un proceso dentro del plantel educativo. Pues si bien se generan actividades alternas en las horas de clase o jornadas contrarias, el diálogo con la comunidad educativa y barrial puede tomar años para la consolidación de acciones que sumen esfuerzos para la transformación.

“Sí, yo sé que usted necesita hablar conmigo es para su trabajo de grado; pero cuente conmigo”

Para que la participación sea efectiva y genuina es necesario que se entienda como un proceso, y no como un acontecimiento singular y aislado. El Comité recomienda que los Estados partes integren esos principios en todas las medidas legislativas y de otro orden para la aplicación del artículo 12.



Fotografía Ingrid Rodríguez

Un grupo que tiene unas particularidades en cuanto a la preparación académica formal, la percepción de los DD. HH no se evidencia como algo de lo cual se pueda prescindir en el ámbito escolar, pero no es la primera línea a tratar de manera crítica pues evidencia la relevancia afín con los documentos internacionales no vinculantes como la Declaración internacional de los DD.HH.

Los temas de Derechos Fundamentales, Género, Constitución Política, Objeción por Conciencia y acciones colectivas se hacen necesarias para contribuir en la formación integral de niños, niñas, los jóvenes y las jóvenes de nuestro país, generando procesos de observación, análisis y posterior actuación dentro de problemáticas de conflicto en busca de la solución oportuna, pensándose desde los derechos humanos; se hace necesario repensar procesos que formen a los estudiantes desde sus propios intereses y afectaciones para establecer tejido, con una contribución pedagógica desde los maestros y desde los estudiantes, nuevos modos de comprender la realidad; es decir un trabajo en sinergia que permita dilucidar cambios oportunos y permanentes en pro de mejorar la cultura escolar respetando al otro y a la otra con cada una de los escenarios posibles de conflicto.

Se pretende conocer las perspectivas de los y las estudiantes comprendidos como niños, niñas, que también son sujetos de su realidad referentes a los derechos humanos desde su corporalidad, entendiéndose como *lugar de contenidos y no como instrumento* (Ruíz) y cómo éste genera un lenguaje concreto que define unos símbolos particulares e históricos dentro del suroriente de Bogotá en Colombia. Su propio lenguaje identitario que oscila entre sus propias memorias corporales y discursivas.

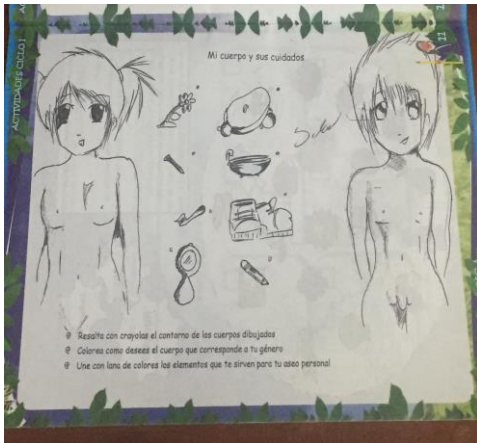
La profesora Floralba Suavita, lideresa del proyecto de derechos humanos de la sede, genera entonces un espacio para tales ejercicios de reflexión con la razón de que a pesar de que los estudiantes de bachillerato son los más preparados con anterioridad para recibir los talleres formativos con juegos cooperativos, los estudiantes de primaria tienen la oportunidad de poder transformar sus dinámicas desde antes de iniciar la etapa para hacer parte del semillero de DD.HH, es ahí donde es posible que problematicen su realidad, luego la llegada de los talleres podrá hacer evidente cambios e incluso articulación entre lo que piensan y un discurso que acreciente la fuerza y ver los cambios, alcances de los mismos y seguir generando una cultura política dentro de la escuela y sus alcances en el ámbito comunitario.

La mayoría de las estudiantes manifiesta una gran apatía por parte de las maestras en el momento de buscar solución de conflictos en donde los niños y niñas se ven involucrados, frente a los varones la mayoría de las veces; es importante evidenciar que no son en ningún momento las víctimas exclusivamente las niñas de éste tipo de violencia, los niños al ser varones se reflejan con *comportamientos negativos* como lo aluden las maestras a ser posibles “*Maltratadores de mujeres*” y “*niños violentos*”.

Los niños no son los únicos agresores a la hora de entrar en conflicto y suelen aludir a cosas que aprenden dentro y fuera de la escuela. Las niñas también suelen ser agresoras no sólo físicamente sino también verbalmente, resistiéndose a ser violentada y disminuidas por los varones, es así como las jerarquías de género se hacen presentes entendiéndolas como lugares de la reproducción de la hegemonía y violencia de género, y donde la resistencia a ello también es evidente, en momentos donde la escuela no se pregunta sobre la agresión hacia el varón y su vulnerabilidad.

Es así como el interés sobre el cuerpo y los lenguajes que en él transitan han generado múltiples cuestionamientos, teniendo como acicate los espacios donde éste tiene socialización con los otros,

donde resiste, aprende, dimensiona, recrea y propende a la coerción.



Esta ruta de derechos humanos se basa en comprender entonces que:

- La participación debe crecer desde el autocuidado
- Con prácticas de comprensión de sí mismas y de desarrollo desde lo corporal como eje central

para concebir una participación genuina, sentida y naciente desde el proceso propio.

- Se tiene derecho en primer lugar, a un cuerpo a cuidarlo, entenderlo, perdonarlo y legitimarlo como lugar de participación
- El cuerpo es también es un espacio de enunciación de cómo es comprender el mundo desde “mi lugar” y “mi posibilidad” de discurso y mi vivencia.

Una perspectiva de derechos humanos que no reconozca a la infancia y su autodeterminación en el mundo y su papel social está condenada a ser tan segregadora como hegemónica, estando en contraposición con los postulados sobre la defensa de la acción ciudadana y el respeto por los derechos y sus respectivas garantías.

Entendiéndolo como un estímulo hacia la participación, el semillero de derechos humanos dio pasos a la gestión de iniciativas de índole artístico, cultural y social para la Juana, pues al ser representantes del gobierno escolar, estos niños entendían las necesidades de su responsabilidad con quienes representaban, al tiempo que desarrollaban nuevas formas proxémicas de intervención.

4.2. YENDO DE LO GENERAL A LO PARTICULAR:

Para comprender las dinámicas establecidas en la escuela referentes al trato, cuidado y educación del niño y del papel de *la infancia*, es necesario dar cuenta de la definición de la misma para dimensionar los aspectos que le llenan de contenido no solo a tales comportamientos sino cómo estos han servido de acicate para ver aflorar la *participación* y el *protagonismo* infantil.

Ahora bien, menester también resulta dar cuenta de las concepciones de los niños y niñas para ver su capacidad de diálogo con autores que llevan a cuestas un trasegar por las incógnitas referentes a la infancia y a los bemoles que la envuelven, esto no solo permitirá dimensionar las similitudes existentes entre tales concepciones sino dará cuenta también de qué tan situadas están tales definiciones y darán cuenta de un momento histórico y de unas condiciones socioeconómicas determinadas.

Es además, un deber de la educación popular y de los educadores que se sitúan desde este campo de acción, visibilizar las voces de los que históricamente se han visto relegados, tratados como baladí y a los que se les ha reducido llanamente a la censura, dando cuenta de un proceso absolutista

y patriarcal, que en sus vísceras gestó al adulto centrismo como una de las muchas extensiones del mismo.

Si bien prepondera la idea de los valores, a veces no hay tiempo para dar cuenta de la reproducción hegemónica, de control y capitalista en la escuela, pues se evidencian como dinámicas usuales y cotidianas a la hora de hablar de educación. Las profesoras que están organizadas buscan que los niños y niñas sean conscientes de los momentos de coyuntura que se generan en el ministerio de educación, intentan que reconozcan la importancia de acciones de hecho para legitimar sus derechos.

Existen actividades conmemorativas que cuentan con tal acicate, la historia es un factor importante de aprendizaje para las maestras que buscan que las didácticas implementadas permanezcan en la memoria de sus estudiantes durante mucho tiempo.

4.3 PAPEL DEL EDUCADOR COMUNITARIO

Es factible que el papel del educador comunitario, tenga una transición progresiva de aprendizaje de la mano de la comunidad, pues como esgrime Osorio se trata de *“Sacar a la pedagogía de la cárcel de la enseñanza y devolverla al aprendizaje y a los contextos de acción, es decir reconstruirla como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento y eje de la cultura, en un contexto global”* (OSORIO, 2004, p. 35) pero no sin antes descubrir las capas de la misma con sus diferentes significaciones, creencias, rutinas y lo más importante: sus cambios.

Es por ello, que la relevancia del educador (a) comunitario (a) en la escuela atraviesa hoy por una resignificación, pues el énfasis en derechos humanos que la licenciatura en educación comunitaria tiene, ha permitido su introducción dentro de la escuela comprendida como espacio social y de reproducción de relaciones, no obstante, lo alterno muchas veces se evidencia como ajeno, ya sea para ser relegado, ser rechazado o en el mejor de los casos reconceptualizado para el servicio de la institución educativa y por ende de la comunidad.

Es así como el educador comunitario cumple un papel de un sujeto-nodo, es decir, es él y la que posibilita las relaciones con las familias, los espacios comunitarios y la escuela, contribuyendo de manera explícita a la consolidación de vínculos que ya existen entre quienes pertenecen a la comunidad educativa y da cuenta del perenne que supone la vida cotidiana, pues propende a reconocer que hay otros espacios para los niños que buscan fomentar su desarrollo preponderando el reconocimiento político propio y del papel histórico de la realidad para esta visión en concreto.

Un niño pasa toda la mañana en el colegio o la jornada y nosotros no sabemos qué pasa con él ahí dentro. Uno no está enterado de lo que pasa toda la mañana en el colegio ¿Cómo va uno a reprochar? Pero al llamarnos uno se sienta con ellos y les pregunta “Bueno, qué fue lo que pasó. Él busca las maneras de salir (De evadir la responsabilidad), porque si no estoy yo, están los tíos, sino los papás.” Conversación personal con docentes.

Si bien dentro de la Juana se adelantaron tanto intervenciones en su mayoría artísticas como iniciativas de participación en términos teóricos, la realidad demuestra otras facetas de acción

menos alentadoras, en este orden de ideas, no hay la suficiente documentación que dé cuenta de la relevancia que se le da a la participación infantil en el ámbito escolar colombiano hablando más propiamente del sector educativo formal en acciones concretas hacia la comunidad, aunque su necesaria intervención repose en varios documentos vinculantes como ejercicios garantizados.

Un ejemplo de ello pueden ser la Convención sobre los Derechos de la Infancia en el **artículo 12** del citado documento, Además, el comité insta a propender a la generación de espacios participativos, también se tiene en cuenta la manipulación de los niños por parte de los adultos haciendo prevalecer una vez más la necesidad de los grandes de menguar la opinión y visión de la infancia, indicándole que está bien y que está mal. Este ejercicio es peligroso, hay una senda ética relacionada al pensamiento crítico que se puede obviar en esa instancia y que perjudica enormemente la forma en la que niños y niñas comprenden el mundo y sus afectos.

No podemos condicionar el afecto a la necesidad de robustecer nuestra posición frente a otros, es tal vez uno de los retos más grandes como educadores que buscan generar fractura en lo que conocemos hoy como el tronco de la desigualdad.

La educadora comunitaria no está en posición de exigir discusiones o debates acalorados porque no hacen parte de lugares donde la ternura debe primar, más bien tiene la posibilidad de recordar su niña que se permitía soñar diversas realidades y compartir la idea de caminar de la mano de las añoranzas y deseos de dar, ser y comunicar que reside en las infancias.

4.4 REVISTIENDO LA ESCUELA DE POSIBILIDAD:

La escuela cada vez verá más parcelada su acción por las subjetividades emancipadoras, no importa cuánto trate de contenerles, “la revolución educativa” tiene desde adentro sujetos que buscan su explosión; a pesar de ello, condicionando desde el “deber ser” categorial, será imposible por más que se intente, la concreción de pequeñas batallas dotadas de vida y educación digna. La escuela que agacha la cabeza: aprende.

Una cultura del aprendizaje manejada exclusivamente para los resultados, se ha desprovisto de la responsabilidad de transformación que supone **el vínculo** y el **reconocimiento** para la acción. En ella, no hay tiempo para los sentimientos, para la desesperanza ni para el aburrimiento de la repetición alejada de la realidad. La intransformable y cíclica realidad social que legitima hechos que condicionan, por ejemplo, la negociación cultural, las relaciones verticales y la re conceptualización de los imaginarios que *como seres inmersos* se nos ha dotado.

El enfoque de la educación popular tiene como objetivo poder dar lugar al conocimiento desde las bases, aprender a investigar es poder comprender las dinámicas que llevan a definir el mundo y la realidad desde tal perspectiva, es de este modo y no de otro que se puede visibilizar la capacidad de comprensión de mundo que se tiene, aquí se da cuenta de las condiciones de vida, del momento histórico, económico y social desde la mirada subjetiva de la infancia y la juventud para esta línea en particular, que continuamente atraviesan lugares en disonancia con lo que se espera de/para ellos.

Todo esto para sintetizar a la definición que no es estática, pero puede encaminar la búsqueda de estos niños, niñas y jóvenes por hacerse más partícipes de lo que directamente les toca y de no

asumir *lo que toca*, posibilitando un nuevo paradigma sobre la visión de sujetos más allá de la categoría.

Aquí es donde la EP contempla un lugar de construcción distinto a la tradicionalidad dentro de la escuela, donde el aprendizaje se piensa lo holístico en aras de que fomente en los niños y niñas una formación donde propendan a reconocerse como sujetos colectivos, que se transforman con el otro y transforman al otro.

Sus relaciones que suelen partir de la desconfianza producto del devenir histórico, la primera formación, y la experiencia, florecen en la solidaridad y en la posibilidad de entablar nuevas amistades con otros en los que se reconocen.

Ocasionar así actividades que involucren sus vidas, sus cuerpos, sus gustos y sus saberes es parte de la búsqueda por reconocer problemas normalizados dentro de lo cotidiano, es decir, ver el problema. Así pues, hablar de **investigación- haciendo** y de DD.HH en las periferias desde la visión de quienes están en la escuela, es respetar su palabra, escuchar sus soluciones, permitir un diálogo sentido y ameno, con risas y reflexiones aterrizadas a la realidad sin *adultecer* su discurso solo para escuchar lo que queremos escuchar, más bien nutriéndolo con palabras continuamente para asombrarse de lo práctico de muchas de sus soluciones y vivir con ellos la posibilidad de desescalar un adulto centrismo corrosivo para la vivencia, les compete más que a nadie en la decisión de lo que en su necesidad de aprender algo demanda y el ejercicio de una ciudadanía en el ahora. La escuela, genera preguntas continuas que atiborran ¿pero genera la posibilidad de responderlas? ¿A quiénes van dirigidas tales preguntas?

El vínculo entre *el educador* y *el educando*, se reduce a las relaciones que el reconocimiento de otro puede otorgar: su papel en el mundo, sus características como ser humano, su sentir y los

conocimientos que ha forjado desde su formación familiar y ante todo reconocer en la palabra del educador interés por escuchar su voz, lo que buscaría realizar o decir, dota de luz la importancia de lo que tiene para compartir.

Es lo que la línea de escuela ha significado, un lugar de acercamiento a esas definiciones, ideas y acciones que tienen toda la intención para darse al mundo en horas de clase. *“Conciencia política, conciencia crítica, papel transformador como sujetos de cambio y por último “conciencia liberadora” y “proceso de humanización”, en Palabras de Freire”* SEDEN, 2013, P.74.

Sensibilizarse ante el respeto, permite que en su conjunto los niños, niñas y jóvenes reflexionen sobre su papel protagónico. Esto fue y puede ser en gran medida blanco de tensiones para quien pretende describir cómo se dimensiona en los espacios de convergencia, entre sus imaginarios arraigados y la pretensión de ayudar a forjar tal reflexión.

CONCLUSIONES

La participación de niños y niñas es necesaria para su desarrollo, pero sus implicaciones no se remiten de manera exclusiva al ser escuchados y a ser sujetos de cuidado, ser sujetos de derechos implica también el derecho a la ternura, al sentirse queridos, legitimados y escuchados: sus trasegares son otros.

Buscan ser vistos, incluirse en actividades de muchas índoles, son conscientes de la realidad que los acoge y plantean soluciones que tal vez el adulto centrismo no nos permite dimensionar.

Posibilitar espacios de diálogo reconociendo la importancia del trabajo colectivo en la toma de decisiones afectantes de derechos en sus escenarios cotidianos, dinamiza acciones para el mejoramiento de situaciones, a partir de inconformidades, donde la capacidad de autopercepción como sujetos de transformación de su propia vida y la de otros, es un escalón más en tal posibilidad, arando en visibilizar ese otro conocimiento, transponiendo la desconfianza, una autopercepción malograda a través de situaciones de menosprecio y enfrentamiento cotidiano.

Es aquí donde nace la posibilidad de generar prácticas educativas encaminadas a la autodeterminación, a una ética de la solidaridad para la acción directa y para el aporte continuo.

Es fundamental declarar que a partir del diseño metodológico tanto como la investigación como dentro de la práctica pedagógica, fue necesario determinar si las formas de trabajo eran contraproducentes con el ejercicio que se realizaba o no. Se llegó a la conclusión que, para hablar

de cuerpo es necesario reconocer el propio, su relación con el mundo, las propias heridas, el proceso de sanación individual para compartir con los demás tal elemento de aprendizaje.

Es necesario deconstruir y recomenzar a comprender el cuerpo, sintonizarse con las necesidades propias, *creerse el cuento* de tal manera que realmente se genere una ruptura -de carácter constructivo- para él y la futura educadora, dónde realmente el “dejarse afectar” cobre un sentido para la vida propia y tenga trascendencia en los espacios de práctica. Comprendiendo el cuerpo como elemento de la participación, potenciamos la capacidad de verse en el mundo como agente y sujeto de cambio para sí en lo común, debatiéndose la corporalidad, la participación como formas inherentes a los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFAGEME, E., CANTOS, R., & MARTÍNEZ, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ANTONY. (4 de marzo de 2016). Transitando el barrio. (R. J. Ingrid, Entrevistador)
- BCSC. (s.f.). Recuperado el 18 de febrero de 2016, de <https://www.bancocajasocial.com/historia>
- BUSTOS, A. (2015). San Cristóbal: Haciendo Ladrillos, Haciendo Historia. Colectivo ArtoArte, Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://colectivoartoarte.blogspot.com/2015/04/san-cristobal-haciendo-ladrillos.html>
- CAPOCASALE, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: Abriendo puertas al conocimiento*, 32-47.
- COLEGIO JUANA ESCOBAR. (1983). Manual de convivencia. En Creación de la institución. Bogotá.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2010). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En U. N. San, *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. (págs. 86-112). Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- ESPO. (10 de agosto de 2016). Conversando con la comunidad. (Í. J. Rodríguez, Entrevistador)
- GUEVARA, O. (marzo de 2015). conversación personal. (I. J. Rodríguez, Entrevistador)
- HERRERA, Martha. (21 de agosto de 2016). Conversaciones personales. (R. Í. J., Entrevistador)
- KAPLÚN, G. (2004). *Indisciplinar la Universidad*. Quito: De próxima aparición el libro colectivo del Doctorado de estudios culturales latinoamericanos de la Universidad Andina.

LE BRETON, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos aires: Nueva visión.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016). Estándares básicos de competencias del lenguaje [En línea] http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [Consulta 1 de septiembre de 2016]

MYRIAM. (junio de 2015). conversación personal. (I. J. Rodríguez, Entrevistador)

CAO, NOLLA. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11: 107-115.

PIAGET, J. (1989). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*.

POSADA ESCOBAR, J. (1998). Notas sobre la metodología como acción reflexiva y cultural de los educadores. *CEEAL*, 11 Y 16.

RIVERA Cusicanqui, S. (27 de agosto de 2017). La urgente necesidad de descolonizar la investigación social latinoamericana.

SEDEN, C. S. (2013). Escuela de formación política y territorial con jóvenes del cerro norte. En *Abriendo Horizontes desde la Educación en Derechos Humanos con Jóvenes* (págs. 71-78). Bogotá.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

SALCEDO, Anyeli, S. (marzo de 2016). Conversación personal. (I. J. Rodríguez, Entrevistador)

SUAVITA, (abril de 2014). Conversación personal. (I. J. Rodríguez, Entrevistador)

TOMASEVSKI, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. Pdf

- TONUCCI, F. (17 de agosto de 2016). *“La casa puede ser más peligrosa para el niño que la calle”*. Recuperado el 27 de enero de 2017, de SEMANAL, EL PAÍS: http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/francesco-tonucci/?utm_content=buffer4607f&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- TONUCCI, F (1990). *¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después*. Buenos aires: Graó.