

Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela.

Molina, Paulo, Rojas, Luís Ignacio, Mora, Aura Isabel, García, Diego, Gutierrez, Eduardo, Medrano, Irene, Herrera, Kelly, Mallorga, Cesar, Morales, Luís y otros.

Cita:

Molina, Paulo, Rojas, Luís Ignacio, Mora, Aura Isabel, García, Diego, Gutierrez, Eduardo, Medrano, Irene, Herrera, Kelly, Mallorga, Cesar, Morales, Luís y otros (2016). *Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela*. Bogotá: Magisterio - IDEP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paulo.molina/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pu3w/nUu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela

Varios autores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela

PAULO ALBERTO MOLINA BOLÍVAR
LUIS IGNACIO ROJAS GARCÍA
(COMPILADORES)

Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© **Autores** Luis Ignacio Rojas García (Comp.), Paulo Alberto Molina Bolívar (Comp.), Aura Isabel Mora, Diego García Ramírez, Gilberto Eduardo Gutiérrez, Kelly Viviana Herrera Castillo, Cesar Augusto Mayorga Mendieta, Diana del Pilar Reita Cubillos, Angélica Irene Medrano Bermúdez, Daissy Monastoque Salgado, Luis Fernando Morales Suárez, Fernando Galarza Vejarano, Edwin Ferrer Ropain, Lina Flor Ferrer Ropain, Norvelis Margoth Guarín Rincón, Marybel Sandoval Valencia, Edgar Eduardo Esguerra Moreno, Herlinda Cartagena Cortes, Diana Patricia Castañeda Cárdenas, Flor Ángela Castellanos Durán, Ingrit Noelba Uruña Rivera, José Joaquín Ruiz Vargas, Yadira Ruiz Guzmán, Ludwing Leonardo Correa Alarcón, Carolina González Pinilla, Gladys Chacón Castro, Leonardo Hans Garzón Trujillo, Sonia Pilar Cordero Montaña, Vicente Ruiz Sánchez, René Arévalo, Amparo Villalobos y Herminia Sánchez Navarrete.

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Coordinadora de Comunicación y Editorial Diana María Prada Romero

Equipo del proyecto

Investigador Luis Ignacio Rojas
Coordinadores y supervisores del proyecto Paulo Alberto Molina Bolívar
Andrea Bustamante Ramírez
Lisandro Mauricio Silva

Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO

Presidente de Consejo de Fundadores Diego Jaramillo Cuartas
Rector General Leónidas López Herrán
Rector sede principal Harold Castillo Devoz
Subdirección de Proyectos especiales Laura Benavides
Adriana Abril
Andrea Bustamante Ramírez
Erika Morales
Tatiana Castañeda
Decana Facultad de Ciencias de la Comunicación Amparo Cadavid Bringe
Directora de Especialización de Comunicación Educativa Aura Isabel Mora
Líder de proyecto Diego García Ramírez
Colaboradores Carolina Mejía
Eduardo Gutiérrez

Libro ISBN impreso 978-958-8780-42-9
Primera edición Año 2016
Ejemplares 500
Edición y diseño Cooperativa Editorial Magisterio
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N° 69D-91, oficinas 805 y 806
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 2630603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

**Maestros y maestras investigadores participantes del estudio:
Maestros, maestras y derechos de la niñez**

Angélica Medrano B. – Colegio Eduardo Umaña Luna
Flor Ángela Castellanos – Colegio Montebello
María Carmen León Garzón – Colegio Eduardo Umaña Mendoza
Ingrid Uruña Rivera – Colegio Manuel Cepeda Vargas
Diana Castañeda – Colegio República de México
Enith Serna Cárdenas – Colegio José Antonio Galán
Herlinda Cartagena Cortés – Colegio Antonio Van Uden
Gladys Chacón Castro – Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda
Julie Andrea Rojas Salamanca – Colegio Paraíso Mirador
Daisy Monastoque – Colegio Villamar
Hermínia Sánchez Navarrete – Colegio Confederación Brisas del Diamante
Norvelis Margoth Guarín – Instituto Técnico Laureano Gómez
Ángela Martínez Rodríguez – Colegio Morisco
Carolina González Pinilla – Colegio José Jaime Rojas
Margarita Guerrero – Colegio Francisco José de Caldas
Luz Marina Herrera – Colegio República Dominicana
Yadira Ruíz Guzmán – Colegio República de Colombia
Liliam Torrecilla – Colegio Ramón de Zubiría
Claudia Edid Herrera – Colegio El Jazmín
Marybel Sandoval Valencia – Colegio Ciudad Bolívar Argentina
Diana del Pilar Reita Cubillos – Colegio Eduardo Umaña Mendoza
Jenny Forero Hernández – Colegio Antonio Nariño
Edgar Eduardo Esguerra – Colegio Tesoro de la Cumbre
Ludwing Leonardo Correa – Colegio José Jaime Rojas
René Arévalo – Colegio Prado Veraniego
Carlos Eduardo Martínez – Colegio Nueva Constitución
Héctor Mora Palacios – Colegio Francisco de Paula Santander
Wilson Canelo Peña – Colegio Débora Arango Pérez
José Joaquín Ruíz Vargas – Colegio Andrés Bello
Cesar Augusto Mayorga – Colegio Nelson Mandela
Kelly Viviana Herrera – Colegio José Francisco Socarás IED
Edwin Ferrer – Colegio John F. Kennedy
Edgard Ramírez – Colegio Colombia Viva
Rolando Paredes – Colegio Paraíso Mirador
Luís Fernando Morales – Colegio Sierra Morena
Fernando Galarza Vejarano – Colegio Sierra Morena

Contenido

Agradecimientos	13
Prólogo. Los niños y las niñas, más allá de la tiza y el tablero. Recuperando los derechos en todos los escenarios de la sociedad	15
Primera parte. Maestros, maestras y derechos de la niñez: la escritura como potenciadora del saber docente	19
El poder de la palabra: el diario de maestros y maestras, un promotor del saber surgido en la escuela	
<i>Luis Ignacio Rojas García, Paulo Alberto Molina Bolívar</i>	20
El uso del “Diario maestro” como herramienta direccional del estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”	22
Superar el modelo de educación industrial mediante el saber de los maestros	23
Los maestros: la voz protagónica de los derechos en la escuela	24
La práctica como elemento fundamental para la producción de conocimiento en torno a los derechos en la escuela: a propósito de la vulneración de los derechos de la niñez	24
Enlaces teóricos estratégicos que guiaron la producción de los maestros	26
Los derechos de los niños y las niñas	26
Los profesores como intelectuales	27
Referencias	28
Material de consulta	29
Enlaces claves para consultar los derechos de los niños y de las niñas	32
La piel de la utopía. Los diarios de maestro, maestra, como renovación de la utopía	
<i>Kelly Viviana Herrera Castillo, Cesar Augusto Mayorga Mendieta</i>	33
La tríada sujeto-persona-docente	34
La piel de la utopía o esta incesante idea de transformar la escuela	36
De las rupturas cognitivas a los encuentros emocionales	39
A modo de conclusión	42
Referencias	43

Los derechos narrados y vividos a través del diario de maestros

<i>Eduardo Gutiérrez</i>	44
Los diarios. Poniendo en escena las narrativas	45
El diario como objeto que propicia la reflexión	46
El yo del diario	47
La temporalidad del diario	47
El narrador: maestro que escribe	48
El maestro como narrador omnisciente	50
El maestro como narrador implicado en los derechos	50
El maestro como víctima y protagonista del deber ser	51
Las construcciones y reflexiones de los maestros en los diarios	51
El acontecimiento como manera de narrar los derechos	52
El fútbol, derechos y conflictos	52
Lo público, derechos y deberes	52
Maltratos, la felicidad, el afecto y el abuso	53
Marginados, necesitados y dignificados	53
Los maestros y sus derechos	54
Enseñar derechos	54
Narrando los acontecimientos en torno a los derechos en la escuela	54
Los paisajes narrados por los maestros en los diarios	55
Las representaciones y narraciones sobre maestros, estudiantes y derechos en los diarios	56
El maestro en la dimensión de los derechos	56
La imagen del maestro como redentor de los derechos	57
El rol del docente frente al discurso de los derechos	57
Algunas contradicciones en el discurso de los derechos	58
Las representaciones del estudiante en las narraciones de los docentes	58
El imaginario de los derechos en el marco de la Convención	59
El lugar confuso de los derechos en los relatos de los maestros	60
Los derechos inherentes versus los derechos merecidos	60
El maestro y su responsabilidad como garante de derechos	61
Visualizando rutas y caminos posibles: sentidos emergentes y significantes persistentes	62
Referencias	63

Un análisis del proceso de sistematización derivado del trabajo de campo

<i>Luis Ignacio Rojas García, Diego García Ramírez</i>	64
Referentes conceptuales de la sistematización	64
Fundamentos epistemológicos de la sistematización	65
La episteme de los saberes en la sistematización	66
La Educación Popular y la sistematización	68
Episteme de la práctica	69

El proceso de sistematización del trabajo de campo	70
Aproximación a la sistematización de la información recolectada	71
La sistematización en el marco del estudio	72
Maestros y maestras participantes	77
Referencias	83
Segunda parte. La perspectiva de los maestros en torno a los derechos de los niños y las niñas	85
Granja escolar integral, como programa curricular alternativo de formación y ejercicio en derechos, convivencia y ciudadanía en estudiantes “problema”	
<i>José Joaquín Ruiz Vargas</i>	86
Referencias	94
El reconocimiento de los derechos y su vínculo con las emociones como moderadores del acoso escolar	
<i>Luis Fernando Morales, Fernando Galarza</i>	96
Introducción	96
Escuela ideal, escuela real	96
La preocupación por los derechos de las niñas y niños en la escuela colombiana	97
Nuestra preocupación y propuesta concreta	97
El proyecto pedagógico de investigación	98
El reconocimiento de los derechos como moderador del acoso escolar, su vínculo con las emociones. Institución Educativa Distrital Sierra Morena	98
Identificación y contextualización de la institución y los estudiantes	98
Sujetos de acción de la investigación	99
Desarrollo de la operatividad del proyecto	99
Fase de teoría de los derechos	99
Fase de apoyo convivencial	99
Fase de análisis	100
Testimonio y narrativa	100
Apoyo conceptual en el análisis de la narrativa	100
Hallazgos y estrategias de minimización	101
Escenarios de construcción investigativa	101
Tiempos de aplicación	102
Algunos hallazgos	102
Del sujeto atacante al sujeto víctima. La conformación de la personalidad	102
La retaliación relacional familiar y contextual	103
De lo institucional	103

Conclusiones	104
Referencias	104
Proyecto de fortalecimiento afectivo y emocional	
<i>Edgar Eduardo Esguerra Moreno</i>	105
Reflexiones iniciales	105
De la reflexión a las prácticas	108
Referencias	112
Los niños y las niñas hablan de sus derechos	
<i>Marybel Sandoval Valencia</i>	113
Referencias	120
El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de re-significación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	
<i>Ludwing Leonardo Correa Alarcón, Carolina González Pinilla</i>	122
Presentación	122
¿Qué se necesita?	123
¿Cómo nace?	124
El objetivo	125
Lo importante desde lo pedagógico	125
La educación artística	126
Fases del proyecto	126
Observación y diagnóstico	126
Diseño de la propuesta	127
Ejecución	127
La propuesta musical: interpretando nuestra cultura	127
La propuesta en danzas: danzando nuestro folclor	129
Reconocimiento y trabajo corporal	129
Aulas de colores: educación artística en medio del conflicto	
<i>Diana Castañeda Cárdenas</i>	130
Los contornos (A modo de prefacio)	130
Luna llena: los reflejos de una educación. La educación en medio de la construcción del sujeto social y el arte (o la reunión de los elementos para crear currículos pertinentes en EA)	131
Cuarto menguante: un país, una mirada. Sombra y luz de una tragedia inacabada	132
Cuarto creciente: la luz de nuevos amaneceres. Los avatares que me llevaron a la docencia en EA	134
Luna nueva. “La retoma”. Tenemos derecho a una historia diferente	137
Referencias	140

Colombia. ¡Te quiero democrática y humana!

<i>Herlinda Cartagena</i>	142
Desde el egocentrismo al compañerismo, ¿por qué?	142
¿Qué pretendemos?	143
Ciclo uno, base de la democracia y la convivencia, ¿para qué?	143
¿Cuál es la meta de nuestra ruta?	144
¿Cuáles son los caminos de esta ruta?	144
¿Y de la teoría qué?	144
Metodología de la ruta democrática y humana del proyecto	146
Los pasos para transitar el camino	147

La autonomía: un reto para la escuela

<i>Ingrid Urueña Rivera</i>	150
Mi propuesta	151
La experiencia	152
Un grupo líder	153
¡Yo puedo opinar!	153

La Narrativa: una herramienta para la sistematización de las prácticas. Caso del Colegio Distrital Eduardo Umaña Luna

<i>Angélica Irene Medrano Bermúdez</i>	155
Paternalismo del Estado versus eficacia colectiva	156
Historias de vida en la escuela eulista	157
Víctimas y narrativa	159
Conclusiones	160
Referencias	161

La perspectiva de los Derechos Humanos desde los niños y adolescentes en nuestra escuela

<i>Edwin Ferrer, Lina Ferrer</i>	162
Correspondencia	162
Respuesta	166

Formas otras de enseñar y aprender: una propuesta para desarrollar procesos de pensamiento analítico, crítico, ético, de ciudadanía y convivencia

<i>Flor Ángela Castellanos</i>	169
Descripción del escenario	169
Descripción del problema	170
Justificación	170
Marco Teórico. Desde la geografía cultural	171
Referencias	174

Sistematización de una experiencia pedagógica: mis derechos soñados. Niños, niñas y jóvenes de la comunidad Emberá Chamí/ Katío y Wounaan	175
<i>Amparo Villalobos, Herminia Sánchez Navarrete</i>	175
El proyecto	179
Transcripción de las grabaciones de los estudiantes	
Gestores de líderes en Derechos Humanos junior	181
<i>Diana del Pilar Reita Cubillos</i>	181
¿Cómo comenzó líderes junior?	182
Pequeño relato de la metodología	
El muro de la expresión y la convivencia	
<i>Gladys Chacón Castro, Vicente Ruiz Sánchez, Sonia Cordero Montaño, Leonardo Garzón</i>	184
¿Qué está pasando con nuestros educandos?	190
<i>Daissy Monastoque</i>	190
Para reflexionar	192
Referencias	
Los niños y niñas tienen derecho a ser felices estudiando	193
<i>Yadira Ruiz Guzmán</i>	
Proyecto pedagógico transversal del proyecto de aula: “Niños y niñas constructores de una vida sana y feliz”	193 194
Derecho a la identidad	194
Derecho a la no discriminación	194
Derecho a la salud, al cuidado y a ser protegido	195
Derecho a aprender y a la diversión	195
Derecho a participar en la vida de la comunidad	
La participación como eje temático de los derechos soñados en adolescentes y jóvenes del Colegio Prado Veraniego	
<i>René Arévalo</i>	197
Referencias	203
La participación, un derecho de las niñas y los niños	
<i>Norvelis Matgoth Guarín Rincón</i>	204
Introducción	204
Contexto	204
Descripción del proyecto	205
Conclusión	209

Agradecimientos

Antes de comenzar, nos resulta indispensable extender un agradecimiento a todos los maestros y maestras de los colegios oficiales de Bogotá, por su compromiso y trabajo decidido en favor de fortalecer la educación pública. Particularmente a quienes participaron del proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, que dio origen al libro que aquí presentamos. Los logros son muy importantes, especialmente porque reconocimos lo que podemos hacer por los niños, niñas y jóvenes y lo que otros colegas imaginan desde sus propios saberes, construidos en lo que Estanislao Zuleta llama el “campo de combate” de la escuela.

Agradecemos su imaginación infinita para cautivar a los estudiantes con sus ideas, su amor por la profesión y la devoción con que asumen sus prácticas, que inspiran profundamente. Agradecemos el tiempo que dedicaron a este proyecto, que hace evidente su compromiso por mostrar a los estudiantes un futuro esperanzador. Agradecemos la posibilidad que nos dieron, de visualizar un camino despejado para ver lo que hacen y entender que sí es posible asumir la formación desde lugares distintos al aula de clase.

Los derechos de los niños, niñas y jóvenes están a salvo con ustedes, maestros y maestras; aunque todavía hay mucho por hacer, a su lado es posible la esperanza, la convicción de que nuestros estudiantes podrán tener una oportunidad en esta tierra inhóspita, caótica e incierta, pero conquistable para quienes aprendieron a soñar y ver el mundo con esperanza. Eso es lo que ustedes gestan con sus proyectos, un futuro con posibilidades reales de bienestar y felicidad; por ello les agradecemos, por ayudarnos a ver el mundo con optimismo.

No podemos olvidar a Anneli, quien compartió sus experiencias y coadyuvó a estas iniciativas en pro de la defensa de los derechos de la Niñez; a Diego, coordinador del proyecto por UNIMINUTO, quien estuvo siempre dispuesto a colaborar, a enfrentar las dificultades y a apoyarnos; a las señoritas de proyectos junior de

UNIMINUTO, quienes aceleraron todo lo que estuvo en sus manos para gestionar los recursos destinados a las iniciativas.

Gracias Aura, sus ideas hicieron posibles algunos horizontes de sentido para el desarrollo teórico y metodológico del estudio; Eduardo, su manera particular de mirar nos enseñó a recuperar la memoria y ver el mundo con más detalle. Agradecemos a la profe Carolina, quien nos regaló maneras distintas de enseñar, diversas herramientas tecnológicas que luego podremos usar en nuestras clases.

Damos nuestro reconocimiento a Mauricio y Andrea, interventores del proyecto, siempre estuvieron dispuestos a acompañarnos y hacer sugerencias para mejorar nuestras propuestas; sus lecturas juiciosas fueron indispensables para mejorar nuestros documentos; a Carlos y a Ulpiano, encargados de diseñar la presentación de la transmedia y editar los vídeos, su creatividad resaltó nuestros productos. Agradecemos a quienes no terminan aquí, sino que continúan con sus ideas locas, buscando dar a los niños y las niñas la posibilidad de conquistar el mundo; también a nuestras familias, esposas e hijos, que siempre saben entendernos.

Luís Ignacio Rojas García
Paulo Alberto Molina Bolívar

Prólogo

Los niños y las niñas, más allá de la tiza y el tablero. Recuperando los derechos en todos los escenarios de la sociedad

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” es una apuesta por reivindicar el saber docente como eje central de los procesos constitutivos de la realidad en el colegio, así como para contribuir a la reflexión sobre el papel de la escuela en la garantía de los derechos de niños y niñas. Este ejercicio examina particularmente las prácticas discursivas que se gestan en los contextos educativos, y su relación con la vivencia de los contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez, la Constitución Nacional y la ley.

Desde esta perspectiva, el estudio planteó la necesidad de generar un proceso de cualificación docente, orientado hacia la ampliación y fortalecimiento de los conocimientos y capacidades de maestros y maestras, en torno a la sistematización de experiencias significativas sobre la vivencia de los derechos de los niños y niñas en el contexto educativo, con la participación efectiva de estudiantes de los colegios distritales.

Nuestro trabajo se construyó desde el Componente de Cualificación Docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con el ejercicio de la actualización docente, aportando al mejoramiento de las capacidades escriturales de maestros y maestras en torno a los derechos de la niñez y al entendimiento de la realidad educativa en los colegios que participaron.

Colocar en la perspectiva del sujeto situado al maestro y la maestra, y reflexionar con ellos y sus estudiantes para dar cuenta de las experiencias en la escuela, entendiendo que son directos observadores de su contexto, especialmente de las

vulnerabilidades o garantías de los derechos de los niños y niñas en la escuela, es un hecho central para la discusión y valoración del cumplimiento de los derechos en los colegios de Bogotá.

De allí que los resultados del estudio, consignados en el presente libro, aporten información clave en el seguimiento al cumplimiento del Plan de Desarrollo, desde un enfoque de derechos, y se constituyan en referente, tanto en sus planteamientos conceptuales, como en la ruta metodológica, para el entendimiento de la vivencia de los derechos de las niñas y niños en la gestión escolar y en el contexto del aula.

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” continúa el proceso de investigación adelantado por el IDEP durante 2014, denominado “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C.”, en el que se exploró la metodología de diario de maestros como una de sus estrategias, con el fin de motivar la reflexión desde la escritura sobre la práctica en el aula, a partir de una perspectiva crítica.

En el desarrollo del presente estudio participaron 64 docentes y 480 estudiantes de 34 colegios. En la segunda parte de este libro se encuentran diecisiete textos, los cuales permiten dar cuenta de la cotidianidad de las aulas, que se potencia y amplía hacia el escenario de la ciudad, de la nación y de otros tantos lugares en los que se puede aplicar el saber de cada una de las experiencias consignadas aquí o en la transmedia.

La transmedia, que es otro producto del trabajo desarrollado en el estudio, especialmente de su expresión audiovisual e iconográfica, buscó recoger la experiencia de docentes y estudiantes a través del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, a partir de la relación escuela, ciudad y derechos. El diario de maestros estuvo precedido por actividades de sensibilización de los colectivos de maestros, frente al sentido de escribir y registrar sus vivencias en la escuela. En esencia, todos los temas circularon en torno a los derechos de los NNJ, y la disposición de los maestros para pensar acerca de los derechos dio buenas pistas al IDEP para consolidar propuestas educativas que potencien aprendizajes en torno al tema.

El medio más indicado para acceder al manejo pleno de los discursos es la educación, pero algunos países han descuidado este ámbito estratégico para el crecimiento intelectual, cultural, social e incluso económico de sus habitantes. Son múltiples los factores que inciden en la falta de educación, pero quizás el más determinante tiene que ver con que las naciones no cuenten con sistemas educativos incluyentes y, en ellos, con sistemas de formación docente que permitan avanzar en la solución de los retos que plantea la sociedad, especialmente si hablamos de la sociedad del conocimiento.

Uno de los discursos estratégicos para el pleno desarrollo de los pueblos son los Derechos Humanos. No obstante, la ignorancia sobre el discurso de los derechos, especialmente en los países de bajos y medianos ingresos, es evidente entre sus habitantes. El escenario colombiano no es ajeno a esta situación, el discurso de los derechos no ha impregnado plenamente a sus gobernantes y ciudadanos; por ello la vulnerabilidad es un hecho constante y se evidencia con mayor rigor entre los niños, las niñas y adolescentes. Frente a este panorama, los colegios oficiales de Bogotá posibilitan la enseñanza, vivencia y aprendizaje de esos derechos, particularmente desde la Convención de los Derechos de la Niñez.

En el desarrollo de al menos los últimos doce años de la política pública educativa de Bogotá, este discurso se ha trasladado al hábito de la escuela. De allí que las discusiones sobre el derecho a la educación, a la participación y a la construcción de dignidad, se hayan desplegado en el quehacer institucional de la Secretaría de Educación y de los colegios de la ciudad. En consecuencia, se han implementado garantías en términos de gratuidad, alimentación escolar, infraestructuras adecuadas, implementación de la jornada completa y generación de debates sobre los aprendizajes y capacidades para la vida, que dan cuenta de la preocupación por garantizar todos los derechos para nuestros niños y niñas.

La política distrital se ha convertido en precursor de temáticas necesarias para el desarrollo conjunto e integral de la educación en Bogotá, como la equidad, la inclusión, la diversidad, el medio ambiente, los Derechos Humanos, la ciudad como espacio formativo, la recuperación de la historia de la escuela como punto de partida para el posicionamiento de la educación, la sistematización de las prácticas docentes, el currículo personalizado, la perspectiva de género; entre otras que por sus características amplían el debate sobre la comprensión pedagógica y producen nuevas perspectivas para el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas.

Si se revisa el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016 es posible notar la preocupación por los derechos de la población más vulnerable de Bogotá, los que históricamente han sido discriminados por diferentes causas, a quienes no se les garantiza el goce efectivo de los derechos en salud, vivienda, transporte y educación. La capital colombiana ha hecho una gran inversión en infraestructura, recurso humano y proyectos que atiendan las necesidades formativas de los niños y niñas que vieron en los colegios oficiales una oportunidad, un lugar de amparo. Las instituciones educativas oficiales se han convertido, no solo en escenarios para la formación disciplinar y humana, sino en el lugar donde los niños y niñas son alimentados, protegidos y atendidos.

Esta realidad es vista por las maestras y maestros, ellos son los que mejor detallan las situaciones de sus estudiantes en el día a día, quienes tienen la oportunidad

de ver directamente, desde una perspectiva reflexiva y crítica, las historias que se tejen y construyen a diario en la escuela. Son quienes pueden descifrar con mayor autoridad el horizonte de la educación para los niños y niñas.

Es justamente por ello el presente texto recopila las narraciones y disertaciones de docentes, investigadores, estudiantes, del equipo de la Universidad de Lund, de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional, de la Universidad UNIMINUTO y del IDEP, instituciones que hicieron parte de este estudio de cualificación, y a las que desde ahora agradecemos, junto a Luís Ignacio, por la posibilidad de compartir la vida y de propiciar cambios en la realidad de nuestra querida Colombia.

Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Académico del IDEP

Primera parte

Maestros, maestras y derechos de la niñez: la escritura
como potenciadora del saber docente

El poder de la palabra: el diario de maestros y maestras, un promotor del saber surgido en la escuela

Luis Ignacio Rojas García

Paulo Alberto Molina Bolívar

“El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso”.

Michel Foucault, 1975.

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” centró su propuesta en la escritura como punto de partida para la sistematización del saber surgido en la escuela. Por esta razón, desde el principio se le entregó a cada docente investigador un diario de campo donde pudiera narrar sus prácticas académicas. A esta herramienta se le llamó “Diario maestro” o “Diario maestra” según el caso. No era un cuaderno de notas, sino un espacio de reflexión constante, donde se relataban los episodios cotidianos y significativos de la dinámica escolar y el maestro dejaba ver su intimidad, ponía a jugar la posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia recogida en su tiempo y espacio como docente; dejaba ver sus temores y anhelos, usando como referencia los derechos de los niños y las niñas en la escuela y en el aula que se encontraba bajo su responsabilidad.

Cada maestro y maestra, desde su propia introspección, podía fabricar ideas, proponer soluciones a eventos complejos en el marco de los derechos, y crear propuestas didácticas que empoderaran su saber y generaran múltiples posibilidades para el cumplimiento de la variabilidad de derechos de niños y niñas, no solo desde la convención de los derechos de la niñez, sino desde aquellos que se iban

identificando en las sensibilidades alternativas de los estudiantes, como por ejemplo el derecho a soñar, a dormir en clase, a ir al baño, a abrazar a la profe y a los compañeros, a gritar hasta quedar sin voz, a caminar por la ciudad, a decir no, a comer helado, a jugar fútbol en la calle, a ir al centro de la ciudad o a visitar a sus amigos, entre otros derechos que reafirman cómo las posibilidades en la imaginación de los niños y las niñas son infinitas.

El diario fue la herramienta de sistematización direccional del estudio y, por su condición particular, también estuvo enmarcado en el componente de cualificación docente del IDEP, porque exigió la formación en el desarrollo y perfeccionamiento de destrezas escriturales. El “Diario maestro, maestra” aporta a la proyección social de la palabra de la escuela, pues, como diría Freire (1983), la palabra tiene poder transformador; cuando se enuncia, se está proponiendo un movimiento para quien la escucha. Desafortunadamente, en el contexto educativo, ella es ajena, casi siempre tomada de contextos foráneos, traída de otro lugar. Los maestros y las maestras en muchas ocasiones han tenido que renunciar a su capacidad de decir, pues las propuestas formativas están prescritas por agentes externos.

Los programas educativos eficientistas, estandarizados y lineales, vienen atropellando desde hace varias décadas el saber producido en la escuela, pues muestran escasa confianza en las habilidades intelectuales del maestro y de la maestra, reduciendo su papel al de un técnico especializado. Esta perspectiva de la educación, que somete al profesor a ser un ejecutor apegado al currículo, es contraproducente para la naturaleza de la enseñanza, porque le aleja de un pensamiento crítico y propositivo, centrándole en la instrucción (Giroux, 1997).

Este tipo de propuestas educativas olvidan la condición elemental del ser humano como sujeto diverso, con habilidades innatas y diferenciadas que exigen un currículo flexible; por eso no funciona un proceso formativo estandarizado, porque niños y niñas tienen condiciones particulares que reclaman ambientes de formación apropiados para su desarrollo. Las últimas administraciones distritales han sido conscientes de esta realidad, y han dirigido sus políticas hacia el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, teniendo como punto de partida las capacidades del maestro para reconocer las múltiples condiciones de los estudiantes para el aprendizaje.

En este escenario, el “Diario maestro, maestra” es un recurso que, además de ser una herramienta de indagación para el estudio, también puede convertirse en un dispositivo de apropiación de la realidad y consolidación de saber pedagógico. Aunque este diario particular logró llevar al maestro y la maestra a la reflexión sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, su uso habitual puede aprovecharse como espacio para reflexionar los diferentes temas de la educación.

El uso del “Diario maestro” como herramienta direccional del estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”

Como propuesta, el “Diario maestro” retoma el estudio *La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.*, realizado durante la vigencia 2014, en el que se desplegaron diferentes acciones comunicativas para incidir en la comprensión de los derechos en los colegios distritales. De allí surge una agenda-diario llamada “Palabras tomadas”, la cual fue distribuida a todos los docentes de los colegios distritales que participaron en el estudio.

El dispositivo también fue entregado a los docentes que se vincularon como investigadores al estudio *Maestros, maestras y derechos de la niñez*; sin embargo, como el grupo objetivo y los alcances son distintos, se propuso a los maestros y maestras que escribieran desde la óptica particular de las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela.

El “Diario maestro, maestra” es un espacio para la escritura reflexiva. Cada docente tuvo en sus manos una agenda-diario con los meses del año, cada mes tenía una temática orientadora que invitaba a escribir sobre diferentes asuntos en torno a los derechos. Por su parte, la reflexión temática estuvo ambientada por la aplicación de las herramientas de indagación del “Reportaje de los derechos de los niños y las niñas en la escuela y observaciones no sistemáticas”, desarrolladas por los y las docentes investigadores del estudio. Cada una de estas herramientas estuvo precedida por un protocolo donde se describían los pasos a seguir para aplicarlas, de tal manera que fuese posible recoger información para el análisis y reflexión en los “Diarios maestros, maestras”.

Paralelo a la reflexión escrita, los maestros y maestras participaban en un proceso de cualificación semanal dividido en tres etapas. La primera promulgó por la fundamentación en torno a la metodología y las concepciones del estudio; en la segunda los maestros fueron instruidos en el uso herramientas iconográficas, audiovisuales y radiofónicas; mientras que en la etapa final de producción los maestros culminaron sus escritos publicables, los cuales alimentan el presente libro, y también sus producciones audiovisuales y radiofónicas en conjunto con sus estudiantes, que fueron publicadas en una transmedia y distribuidas en los colegios oficiales de Bogotá, a manera de posibilidades didácticas para que todos los maestros y maestras del Distrito trabajen el tema de los derechos en la escuela.

Cada producción tuvo múltiples facetas, intenciones y aproximaciones, pero todas versan sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en sus prácticas educativas. El presente libro es una compilación de los productos escritos por los maestros y maestras investigadores del estudio, y junto con la publicación de la

transmedia da cuenta de los resultados del proceso de cualificación y análisis de la información recolectada durante su tiempo de despliegue.

En esencia, el “Diario de maestro” se convirtió en el punto de partida para la producción de saber en la escuela; así se pudo recuperar de alguna manera una de las voces protagónicas de la educación y posicionarla en los procesos formativos: la voz del maestro y la maestra. Esta herramienta permitió que los y las docentes reportaran su diario vivir, la cotidianidad de sus prácticas escolares, inspeccionado sus experiencias académicas y, en esencia, construyendo el mapa de sus relaciones en la institución educativa.

Lograr que el maestro escriba es lograr que produzca saber. Muchas veces no reflexiona sobre su práctica, básicamente porque está sumergido en la turbulencia de la rutina escolar. En ocasiones cuando se está muy cerca de un objeto no se le puede ver, por ello es fundamental que el maestro se mire desde afuera, se observe y analice sus vivencias escolares mediante la organización de su pensamiento, mediante la escritura rigurosa y constante.

Si el maestro y la maestra escriben, su mente tiende a volverse reflexiva, analítica, lógica en la composición de sus discursos, llevándoles a convertirse en intelectuales de su práctica, a empoderarse de su saber y, desde allí, a proyectar nuevas maneras de entender y relacionarse con su quehacer. Por eso el estudio fue básicamente un pretexto para que los maestros destacaran su conocimiento empleando, como discurso fundamental, los derechos de los niños y niñas, quienes solicitan una educación distinta y acorde con sus estructuras cognitivas y comprensiones de mundo.

Superar el modelo de educación industrial mediante el saber de los maestros

La mayoría de seres humanos hacen un uso muy pobre de sus habilidades, básicamente porque el modelo de educación industrial les aleja de sus talentos naturales, pues le interesa producir sujetos que desempeñen labores específicas y especializadas. La humanidad depende de la diversidad de talentos, sin embargo, la educación estandariza y, tal como las comidas rápidas, empobrece las capacidades innatas; como las comidas rápidas, está agotando nuestros cuerpos. Lo que se pretende con el “Diario maestro, maestra” es que los docentes, mediante sus reflexiones críticas, salgan del modelo estandarizado de la educación y comiencen a usar otros recursos que la misma sociedad les provee, como el juego, el arte, la recreación, el deporte, la tecnología o incluso los medios de comunicación.

Es en ese sentido que Robinson y Aronica (2012) señalan la necesidad de cambiar la metáfora del modelo industrial por un modelo orgánico, basado en los principios de la agricultura. La formación no es un proceso mecánico, es orgánico y no puede predecirse; de la misma manera, la educación, como el agricultor, debe

crear las condiciones para que los estudiantes florezcan y desarrollen sus talentos innatos.

Los maestros: la voz protagónica de los derechos en la escuela

Mediante el “Diario maestro, maestra”, los docentes escribieron y produjeron propuestas educativas acordes a la realidad de sus estudiantes. Es bien sabido que la sociedad está mediada por las tecnologías de información, y los estudiantes se mueven en esta dinámica, les seduce el uso de medios audiovisuales, iconográficos e incluso radiofónicos; disfrutan del video, el cómic, el grafiti, la música, etc., y desde allí es posible crear propuestas formativas que generen aprendizajes significativos y les permitan desplegar sus talentos innatos.

Por esta razón, una de las estrategias del presente estudio involucró elaborar una transmedia que fue alimentada por los productos escriturales, radiofónicos y audiovisuales hechos por los maestros y maestras junto a sus estudiantes. La construcción de dichos productos estuvo precedida por la escritura, que es el punto de partida para el desarrollo de los lenguajes actuales. Detrás de los videos, cómics, canciones, programas radiales, blogs, wikis y foros, hay un texto escrito; es aquí donde el “Diario maestro, maestra” se convirtió en la columna que sostiene lo presentado por los maestros, maestras, niños y niñas.

Los escritos y productos elaborados en el marco del estudio estuvieron mediados por las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela. Se pretendió que los maestros escribieran sobre su práctica pedagógica en el marco de los derechos; la compilación aquí presentada está atravesada por las vivencias de los niños y las niñas en la escuela.

La práctica como elemento fundamental para la producción de conocimiento en torno a los derechos en la escuela: a propósito de la vulneración de los derechos de la niñez

El saber del maestro se construye en su práctica, pero también se pierde en ella. Son muchos los conocimientos de la cotidianidad escolar docente que pasan desapercibidos, pues pocas veces se sistematizan mediante procesos de reflexión escrita. El maestro, ocupado en su actividad de enseñar y solucionar los problemas del día a día de los estudiantes: “no tiene tiempo para escribir” sobre su acontecer, sobre el cúmulo de saber que le ha permitido transitar por la escuela. Es justo decir que en este escenario el conocimiento disciplinar no es su mayor preocupación, a la mayoría de docentes les inquieta la realidad compleja y difícil de sus estudiantes. Niños y niñas están en situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, y ello preocupa a sus maestros, quienes procuran establecer estrategias para solventar las necesidades más vitales.

En Colombia, al igual que en Latinoamérica, la pobreza aumenta cada día. Cuando esto se resuelva, quizás se haya dado el paso más importante para combatir la descomposición social y garantizar los derechos de los niños y niñas en todas sus dimensiones. Estanislao Zuleta decía que si una madre, soltera y desempleada, ve a sus hijos con hambre y no sale a robar, no merece esos hijos. Mucho de la delincuencia obedece a la falta de oportunidades, por ello la invitación es a luchar contra la pobreza, y si la única herramienta docente es el propio discurso, que sea usada para transmitir este conocimiento a sus estudiantes, para que denuncien las injusticias, sean críticos con su realidad y conscientes de que la pobreza no es su culpa o de sus padres, sino de las decisiones estatales que les sacaron del juego para favorecer intereses personales y multinacionales.

El viaje que se ha propuesto con este estudio a los maestros y las maestras, implicó desplazar también a la escuela hacia el desarrollo de un currículo a la medida de los estudiantes, que atienda la convención de los derechos de la niñez en sus múltiples dimensiones. Por eso fue necesario crear un camino por la frontera de la escuela, que llevara a la educación hasta otro lugar, no solo asistencialista para con las condiciones de pobreza, como el caso de los colegios oficiales de Bogotá, sino de apropiación integral de todos los derechos de niños y niñas, decantados en el marco de la convención.

Lograrlo exigió recuperar la voz del maestro como protagonista del suceso educativo, y esto fue apenas la primera pincelada de un cuadro que pretende crear un paisaje donde los niños sean felices y puedan disfrutar plenamente de todos sus derechos, incluso de los imaginados, que ni siquiera están en la convención, y puedan entender que es posible conquistar un futuro en el que sus expectativas y sueños se concreten.

Por ello, el propósito de este estudio se centró en: recuperar la palabra del maestro en los escenarios de decisión política educativa; producir un conocimiento estratégico que permita aplicar didácticas sobre los derechos de los niños y las niñas; provocar saber pedagógico y material educativo, para lograr aprendizajes pertinentes que potencien los derechos de los niños y las niñas a partir de la comprensión del maestro y la maestra; generar y socializar el conocimiento de los maestros y maestras sobre la vida escolar y la educación ciudadana, en sus dimensiones individual y colectiva y en relación con los contextos en los que interactúan; y promover el derecho de los niños y las niñas en el marco de la convención.

Estos propósitos guiaron el desarrollo de la investigación y aportaron a las capacidades escriturales de los maestros y maestras en torno a los derechos de la niñez. Así, fue posible valorar el derecho a la educación desde la perspectiva de los maestros, los niños y las niñas, por ser ellos el centro de donde se decantan todos

los procesos escolares, así como los contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez.

Enlaces teóricos estratégicos que guiaron la producción de los maestros

A continuación se enuncian algunas de las perspectivas teóricas empleadas para el desarrollo del estudio. Es necesario anotar que no es el momento de acotar toda la información bibliográfica consultada; para ello se invita al lector a explorar la bibliografía consultada, allí podrá ver en detalle las aproximaciones conceptuales trabajadas con los maestros y que dieron mayor sentido a sus productos escritos, audiovisuales y radiofónicos.

Sin desconocer lo dicho, es posible afirmar que los derechos se han convertido en uno de los referentes insoslayables de las sociedades occidentales. Sin embargo, en el marco educativo los avances son insipientes, muchas de las disertaciones se han quedado en la retórica y los gobiernos no han logrado consolidar una perspectiva de derechos que garantice su dinámica en todos sus pueblos. Ello es producto de un mal despliegue de estrategias que lleven a las sociedades a apropiarse del discurso de los derechos como parte fundamental de su desarrollo equitativo de los bienes y servicios, siendo los más importantes el derecho a la salud, la educación, la alimentación y la vivienda.

La sociedad aún no conoce sus derechos y la manera adecuada de exigirlos en los diversos escenarios y, en este contexto, el papel de los maestros ha sido y será fundamental, pues son los encargados de generar aprendizajes para la vida, siendo la apropiación de los derechos un conocimiento vital para todos los seres humanos, especialmente para quienes padecen los mayores índices de pobreza (Serrano, 2005).

Los derechos de los niños y las niñas

En 1989 se promulgaron los derechos de la niñez, con el fin de proteger a los niños y niñas de las injusticias sociales latentes en la mayoría de pueblos en condiciones desfavorables. Se anunciaron porque la Comisión de Derechos Humanos señaló que los menores no habían alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, lo que los ponía en condición de vulnerabilidad; así, sus derechos son superiores y requieren de una protección especial (Naciones Unidas, 1989). Su proclamación coincidió con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en aras de eliminar la pobreza, y con lo planteado por la UNESCO en 1990 para una Educación para Todos, en términos de universalizar la educación de calidad y gratuita para toda la humanidad, compromiso asumido por la mayoría de países del mundo.

Los objetivos fueron planteados para cumplirse en un plazo de entre 10 y 15 años. Para 2014, y corrido de 2015, se presentaron los resultados del seguimiento a los

compromisos adquiridos por la mayoría de naciones del mundo, incluidas Latinoamérica y África, que cuentan con los países más perjudicados por la situación (UNESCO, 2015). Se pudo concluir que, para 2015, se ha contribuido al progreso general, aumentando la cobertura educativa en alrededor de 20 millones para países de medios y bajos ingresos, pero aún quedan 121 millones de niños y niñas sin escolarizar. En estos países, 1 de cada 6 niños no termina su primaria, y 1 de cada 3 adolescentes no termina su secundaria; todavía hay 750 millones de adultos sin competencia en lectura-escritura (UNESCO, 2015).

Al revisar la bibliografía se puede advertir que a pesar de la clara disposición por relacionar el avance de los países con la superación de la pobreza y la educación gratuita, ello no es necesariamente la única condición para la prosperidad. Es importante dar protagonismo a los docentes como productores de un saber especial, vinculado a los derechos decantados en la convención y que podría potenciar los objetivos planteados.

Los profesores como intelectuales

Las reformas educativas en Latinoamérica muestran escasa confianza por las ideas de los profesores para ejercer el liderazgo moral e intelectual a favor de las futuras generaciones. Según Giroux (1997), es fundamental revisar las fuerzas ideológicas que reducen el papel del profesor al de un técnico especialista que cumple cabalmente con un currículo específico; perspectiva que se ha acentuado con el desarrollo de políticas educativas que pretenden incorporar recomendaciones foráneas y desconocen los contextos locales.

Muchas de las acciones educativas impulsadas por los ministerios de educación y secretarías de educación no han tenido en cuenta la voz del maestro y la maestra, que son quienes mejor descifran el contexto escolar. Una propuesta curricular debe partir de las necesidades locales y particulares de los estudiantes, y son los maestros y maestras quienes las conocen más de cerca; por ello, es importante impulsarles como intelectuales con un saber mediador entre las disciplinas y la realidad de los estudiantes (Moreira, 1991).

En los colegios oficiales de Bogotá esta realidad es compleja, los estudiantes llegan con profundas vulneraciones a sus derechos, muchos con hambre, maltratados y desplazados por el conflicto armado; el colegio, de alguna manera, tiene que salvaguardarlos. Los maestros son muy conscientes de esa realidad y por ello no dejan de lado su compromiso político de apoyarlos, mostrarles un futuro posible y entregarles un saber que les permita sobreponerse a la realidad social en la están.

La palabra del maestro tiene poder y es necesario encontrarle confidentes, más personas que la escuchen, tiene mucho que decirle a la sociedad, a la política, a las

familias, a la cultura. Como se dijo anteriormente, la palabra transforma, decir la palabra es desencajar la realidad; nadie dice la palabra solo, decirla significa para los otros, es un derecho de todos los hombres (Freire, 1983). El hombre es un ser que no solo está en el mundo, sino que está con el mundo, es un ser de relaciones; no es pasivo, interfiere con su poder creador del discurso para modificar el mundo, lograrlo implica crear nuevas realidades, y hacerlo es el reto de los maestros y maestras oficiales de los colegios de Bogotá, para que los niños y niñas en la escuela compongan su contexto mediante la garantía integral de todos sus derechos.

Con este espíritu argumentativo, el estudio pretendió alcanzar la primera cumbre en la alta y difícil montaña de los derechos de niños y niñas, mediante la intención decidida de posicionar al maestro/a como un investigador que escribe sobre su quehacer, que potencia su voz para que resuene en los ámbitos educativos y está alerta a las exigencias sociales, mientras adapta sus metodologías buscando dar las herramientas y conocimientos necesarios a los escolares, para que se desenvuelvan en los ámbitos laborales y sociales que el país demanda.

El trabajo directo y constante con el maestro y la maestra les permitió centrar su mirada en el derecho de niños y niñas a recibir una educación integral, y avanzar en la producción de conocimientos y saberes inherentes a su práctica. Para lograrlo, el estudio se centró en promover en los docentes la sistematización de su práctica, con el fin de mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión, prestando especial atención en el perfeccionamiento de su habilidad escritural, para que les fuese posible posicionar su saber y darlo a conocer en los diferentes escenarios sociales, culturales, políticos o económicos.

Con este estudio se pudo generar y socializar conocimientos sobre la vida escolar y la educación en derechos, a partir del reconocimiento de los actores educativos como sujetos del desarrollo humano en sus dimensiones individuales y colectivas, y en relación con los contextos en los que interactúan. También se pudo dar cuenta de la vida escolar en sus diferentes dimensiones mediante la reflexión, el debate y el discernimiento desde procesos de sistematización.

Referencias

- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, pp. 171-178.
- IDEP. (2014). *Diario de maestros y maestras “palabras tomadas”*. Bogotá: IDEP.
- Moreira, M. A. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.

- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas.
- ONU. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Obtenido desde <http://www.un.org/es/millenniumgoals/beyond2015-overview.shtml>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2012). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Grijalbo.
- UNESCO. (2015). *Education for all, 2000-2015*. Obtenido desde <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.WkYQ0SLb.dpbs>
- Zuleta, E. (1998). Colombia: violencia, democracia y Derechos Humanos. *Colombia: violencia, democracia y Derechos Humanos*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Material de consulta

- Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. CDIA. (2007). *Promoviendo Ciudadanía. Sistematización de las experiencias de procesos de participación de las niñas, niños y adolescentes*. Paraguay: CDIA.
- Campaña Mundial por la Educación y el Fondo Educativo Results. (2011). *Hagámoslo bien. Educación para las niñas*.
- Coordinación Educación y Cultural Centroamericana CFCC/SICA. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica. Los desafíos pendientes*. UNICEF, Editora VRC.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. FAMDI.
- Fundación Bernhard Van Leer. (2009). *Los derechos de los niños en la primera infancia*. Países Bajos: Fundación Bernhard Van Leer.
- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad. Planeación, participación y desarrollo*.
- Flores Morador, Fernando. (2013). *El país de los rascacielos sociales*. Lund: Lunds Universitet.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación Paniamor. (2006). *Lucha contra todas las formas de discriminación en niños, niñas y adolescentes en Centroamérica*. San José: Save the Children.
- Garcés, O. L. Z., y De Echeverry, O. L. Z. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. México: Siglo del Hombre Editores.

- García, J. R. F. (1997). Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), pp. 67-76.
- Hammarberg, T. (1997). *La escuela y los Derechos del Niño*. Roma: UNICEF, Innocenti lectures.
- Iniciativa Global para acabar con todo castigo corporal hacia niños y niñas. (2009). *Prohibir el castigo corporal de los niños*. Suecia: SIDA.
- Instituto sueco. (2013). *Aprender para la vida*. Obtenido desde www.sweden.se
- Instituto sueco. (2013). *Literatura infantil sueca*. Obtenido desde www.sweden.se
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Latapí Sarré, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles educativos*, 27(107), pp. 7-39.
- Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar*. Países Bajos: Fundación Bernhard Van Leer.
- Llorens, J., Losa, J., Rodríguez-Villasante, J., Heredia, J., Gómez, M., y Gómez, M. (2012). *Estudios de derecho internacional y de derecho europeo en homenaje al profesor Manuel Pérez González*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Guía 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar. ¿Qué puedo hacer para fortalecer la Convivencia Escolar?* Bogotá: MEN.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Naciones Unidas. (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2013). *Estado Mundial de la infancia. Niñas y Niños con discapacidad*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2010). *Plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos*. New York: Naciones Unidas.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Educatio Siglo XXI*, 23.

- Plan Internacional. (2008). *Aprender sin miedo. Terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan.
- Plan Internacional. (2012). *Por ser niña. Estado mundial de las niñas*. Woking: Plan.
- PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad*. Bogotá: PNUD.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, INEE. (2009). *Educación en emergencias: cómo incluir a todos*. Ginebra: INEE y Acnur.
- Save the Children. (2004). *Los niños primero. Perú*. Suecia: Save the Children.
- Save the Children. (2008). *Haciendo lo correcto por las niñas y los niños. Una guía sobre programación de derechos del niño para profesionales*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *No a la violencia. 30 años de la abolición de castigo físico*. Suecia: Oficina del gobierno de Suecia y Save the Children en Suecia.
- Save the Children. (2009). *Estos son tus derechos, 5-9 años. Inspiración*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *Estos son tus derechos, 5-9 años. Folleto para niños/as*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento disciplinario escolar?* Londres: Save the Children.
- Save the Children. (s.f.). *Convención del niño. 9 -11 años/ 12-14 años/ 15-18 años*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2011). *El papel de los sistemas nacionales de protección a la niñez*. Londres: Save the Children.
- Save the Children, UNICEF, Comité Comunidad Valenciana. (s.f.). *Guía mediación escolar*. Valencia: Save the Children, UNICEF, Comité Comunidad Valenciana.
- Save the Children. (2012). *¿Quién te quiere a ti? Guía para padres y madres. Cómo educar en positivo*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2013). *La participación infantil en proyectos en Euskadi*. Euskadi: Save the Children, Delegación Euskadi.
- Serrano, M. (2005). Derechos Humanos y educación social. *Revista de educación*, No. 336, pp.19-39.

- Skolverket (Dirección nacional de Educación en Suecia). (2011). *Plan de la escuela básica, la clase preescolar y el centro de actividades extraescolares*. Suecia: Skolverket.
- Skolverket (Dirección nacional de Educación en Suecia). (2011). *Plan de educación preescolar 98* (Modificado 2010). Suecia: Skolverket.
- Traverso Arnillas, G., y Paucar Meza, N. (2006). *Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Suecia: Save the Children.
- UNESCO. (2004). *Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015*. New York: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2008). *Se trata de capacidad. Una explicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. New York: UNICEF.
- Verhellen, Eugeen. (2000). *La convención sobre los derechos del niño*. Girona: Instituto de Recerca obre qualitat de vida, Universidad de Girona.
- Woodhead, M., y Oats, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva, la Universidad abierta*. Reino Unido.
- Yukl, Gary. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson, Educación.

Enlaces claves para consultar los derechos de los niños y de las niñas

www.un.org/es/millenniumgoals/

<http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>

www.savethechildren.es

www.savethechildrenhonduras.org

www.savethechildren.org.gt

www.sweden.se/sp

La piel de la utopía. Los diarios de maestro, maestra, como renovación de la utopía

Kelly Viviana Herrera Castillo

Cesar Augusto Mayorga Mendieta

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

Eduardo Galeano

La utopía es nuestra capacidad de soñar y seguir soñando, que según Eduardo Galeano nos permite caminar. Aquí se recogen las utopías de un grupo de soñadores y soñadoras que cada viernes se reunía para pensar la educación y, luego, en los avatares del día a día, escribía unas líneas para seguir pensando. La utopía desbordó la realidad y terminamos protestando, concertando, conjeturando, alucinando, conspirando, despotricando, riendo y casi llorando; todo, con el telón de fondo de la educación y los derechos, narrado desde la voz de maestros y maestras. Terminamos escribiendo un diario personal, de maestros, en el cual anotamos nuestras impresiones, deseos y reflexiones. Este texto es un análisis de ese proceso, principalmente de los diarios, en el cual se recogen algunos elementos de los registros y se categorizan, haciendo énfasis en la voz de los maestros.

Pensar un texto que exponga los elementos fundamentales de los registros de un diario de maestros es una tarea compleja; entre otras cosas, por la considerable cantidad de información, y porque representa lo más significativo de la experiencia de cada maestro o maestra durante esos días, aquello que considera digno de ser contado y escuchado; además, porque lleva la impronta de su experiencia y subjetividad, no solo como docente, sino como sujeto social, y esto implica una

gran responsabilidad a la hora de elegir los registros que serán transcritos para construir la argumentación.

A pesar de lo anterior, desarrollamos un texto en el cual, a partir de tres categorías, se da cuenta del complejo universo de la dinámica escolar, no desde estudios eruditos o las políticas educativas, sino desde la misma voz del docente. Las preguntas que servían como detonantes de la escritura giraban en torno a la vivencia de los derechos en la escuela, pero, como lo vamos a ver, se vieron desbordadas fuertemente, al punto de que los temas, las vivencias y las reflexiones registradas van desde experiencias personales, pasando por situaciones cotidianas, hasta llegar profundas y fundadas críticas sobre la forma en que los diferentes actores piensan la escuela.

Buscamos reivindicar la experiencia docente, muchas veces callada por gramáticas excluyentes que, desde lógicas instrumentales, nos ubican como ejecutores de manuales pre-escritos y promotores de subjetividades para los modelos imperantes, desligando la educación, especialmente la pública, de su función emancipadora y liberadora. Es un llamado a reconocer la necesidad de construir un mundo mejor y menos excluyente, que reivindique el potencial de maestros y maestras, quienes, revestidos de utopía, configuran prácticas transformadoras desde diversas dimensiones, no solo la cognitiva, buscando una revaloración del ejercicio de educar y de aprender, en donde su voz relata una vivencia que trasciende lo instrumental para insertarse en lo complejo que determina lo humano.

La tríada sujeto-persona-docente

Estar en silencio, hacer silencio o silenciar representan estados totalmente opuestos dependiendo de lo que se busque, pero a la vez se comunican en una compleja batalla que pocos se detienen a observar: El docente llega a su clase, presenta un saludo y solicita el silencio; en otro momento, explica su clase y algún chico expone un punto diferente, allí lo silencia; luego, en la noche, pretende estar en silencio, y las situaciones del día pasan una y otra vez como una película que se niega a detener.

El docente no ha logrado ser en sí mismo una representación particular y única de su quehacer; no es solo docente, no representa únicamente las funciones propias de su labor: preparar, diseñar, crear una serie de estrategias para enseñar; no ha logrado abandonarse estrictamente en el llamado a lista, la citación al acudiente, rediseñar su clase, plantear un proyecto; no ha conseguido desprenderse de su actuación en el aula, en el patio, en el pasillo y transitar por la calle, abrir su puerta, sentarse en su mesa y permitir que en su cabeza aparezcan situaciones diferentes a las transcurridas, para continuar pensando, resolviendo, proponiendo para seguir recomponiendo.

El reloj marca las 5:45 am. Bastan 15 minutos para que cada mañana en el punto de encuentro entre padres, estudiantes y profesores, ocurra lo que tiene que suceder: el saludo, el abrazo, la despedida, la bendición, la pregunta al profesor, la respuesta, la duda, la oportunidad del partido de micro, la carrera a comprar el dulce o los materiales de tecnología, la organización de pupitres y, por qué no decirlo, en algunos casos, buscar un rincón fuera del salón para abrir el cuaderno y copiar la tarea para hoy; hasta que suena el timbre en punto de las 6:00, hora en la que cada niño se dirige a su salón y el silencio revela que la clase comenzó (Tomado de Diarios maestro, maestra).

El profesor, el sujeto y la persona logran transmutarse en una entidad única, casi imperceptible la una de las otras; es una realización compleja en la que cada una existe en función de la anterior y en la que, a través de incesantes y repetidas reflexiones, dan respuesta a los permanentes cuestionamientos del exterior. Entender esta tríada es entender la subjetividad real del maestro, que no se comprende por fuera de lo que considera de sí mismo, de sus realizaciones, sus convicciones, su formación, y de lo que construye en la relación con el otro.

La subjetividad del maestro va anclada a las realidades que enfrenta, cargadas del rechazo, el miedo, la desconfianza, la estigmatización, la soledad, el maltrato, la enfermedad, los abandonos, el acoso, las dificultades, las tristezas, las agresiones y las ausencias; un panorama sórdido sobre el cual cobra sentido su sensibilidad, su sentido de entrega y de comprensión de las necesidades, gustos y deseos de sus estudiantes.

6:15, organicémonos, recojamos papeles ¡Por dios, que día!, me siento agotada, el regreso del receso se siente, en cantidad somos muchos, acá adentro la vida se mueve a mil, los chicos están reverberados, no paran, no descansan, corren, gritan, saltan, caminan, juegan, ríen, somos 1200, multiplicados por las ganas de vivir -unos-, otros, por lo que no hemos vivido, lo que hemos dejado de vivir, lo que nos tocó vivir y hasta lo que no nos dejan vivir (Tomado de Diarios maestro, maestra).

En ese diálogo toman sentido todas las experiencias que permiten recobrar y cargar de sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en ellas se reivindican los sujetos y se logran construir relaciones a partir de la cercanía con el otro, para el otro y por el otro. Los maestros reconocen las situaciones de vulnerabilidad a las que se exponen todos los días, desde diferentes lugares (familia, escuela, comunidad), direcciones y actores (padres, docentes, estudiantes); en respuesta a ellas reivindican la resistencia, la oposición y la crítica como mecanismos que facilitan exigir la democratización del conocimiento, la defensa de los derechos, la dignidad, el respeto y la igualdad.

Estas relaciones se tejen desde el territorio, y es allí donde adquieren posibilidad y relevancia las acciones del maestro y del estudiante; el valor del territorio carga de sentido la experiencia o puede generar lo contrario: desconfigurarla o desestimarla, afectando la relación de los sujetos con el entorno. Frente a ello, los docentes rescatan la importancia de un proceso de apropiación, identificación y conocimiento en torno a los espacios, posibilitando reflexiones que los vinculen a las construcciones emocionales, simbólicas y culturales de los sujetos, rescatando el carácter de lo público como bien asequible a todos.

La piel de la utopía o esta incesante idea de transformar la escuela

Pensar en transformar la educación no es algo decididamente novedoso, de hecho hoy es lugar común decir que está en mora de un profundo cambio que le dé, según la perspectiva, un giro trascendental y la ponga en lugar que corresponde. Lo que resulta novedoso en los registros de los maestros es la forma en que se entiende dicha transformación, dado que el posicionamiento respecto a los cambios va desde ámbitos macro, como las políticas de inclusión, hasta elementos micro-sociales, como las exigencias cotidianas sobre el porte del uniforme o el uso de dispositivos tecnológicos. Así, es de considerable relevancia el hecho de que en la mayoría de registros se encuentra un tono crítico respecto al manejo de ciertas dinámicas escolares; veamos algunos ejemplos:

El colegio no cuenta con unas directrices específicas respecto al tema de la inclusión, en la institución hay gran número de niños, niñas y adolescentes afro [De los cuales] no se conoce una estadística [...] se necesita saber, por ejemplo, su sitio de origen, el motivo por el cual se encuentran en esta ciudad, conocer sus gustos, preferencias y costumbres para, de esta manera, diseñar e implementar una estrategia de inclusión en todos los ámbitos que la institución pudiera ofrecerles (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Partamos del hecho de que imponemos a nuestros alumnos sin pensar si ellos están de acuerdo con lo que les exigimos; muchas veces ni los escuchamos, y siempre estamos con el dedo tildado o juzgando, sin ahondar en el por qué de lo sucedido; es más, el simple hecho de obligarlos a permanecer con el saco cuando está haciendo calor, o el de prohibir el celular, cuando nosotros mismos como docentes no nos despegamos de él; es irónico ¿no? (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Otro desinterés que puede uno evidenciar en los niños y niñas y adolescentes, es que no sienten que lo que aprenden les pueda servir para prepararlos para vida, que son temas etéreos y vacíos que no son útiles, y están lejos de la realidad; otro aspecto, es el reto que tiene la escuela con el tema de la tecnología, no hemos podido acercarla para ponerla a nuestro favor, en vez de considerarla como un enemigo latente (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Estos son apenas tres de los muchos registros que describen esas profundas contradicciones en la escuela. En primer lugar, tenemos la inconsistencia entre las políticas públicas en educación, específicamente la política de inclusión, y las condiciones reales de ejecución; pues aunque se establece la obligatoriedad de la inclusión, no se brindan las condiciones en tiempos, espacios y formación idónea, generando un ambiente de confusión que a la larga deriva en una vulneración de derechos.

En el segundo registro tenemos las inconsistencias propias de una convivencia escolar fundada sobre las bases de la concepción vertical del poder, en donde unos sujetos son dueños del mismo, y otros están destinados a obedecer. El registro es muy directo, denuncia la forma en que los maestros caemos en esta situación, no solo vulnerando los derechos básicos, sino posicionando formas impositivas de relación con la norma, las cuales, a la larga, serán útiles al sistema antidemocrático, en donde predomina la ley del más fuerte.

El tercer registro presenta una crítica dirigida al componente didáctico y pedagógico de los campos de conocimiento escolar, específicamente la pertinencia de los contenidos, la forma de abordarlos y su relación con la realidad inmediata de los estudiantes, además de la forma en que la escuela asume el reto de los dispositivos tecnológicos. Tales críticas, además de ser pertinentes, están en el centro de las reflexiones pedagógicas contemporáneas y de la cotidianidad escolar.

Los puntos señalados son cotidianos y están presentes en los diferentes ámbitos escolares, se hacen invisibles, imperceptibles y, en ocasiones, son ejecutados por los maestros casi de forma automática; sin embargo, el hecho de que sean motivo de una reflexión crítica ya implica un avance en términos de reconocimiento, además de una posible construcción de formas alternativas para abordarlos. A pesar de estar profundamente arraigados en el inconsciente pedagógico de muchos maestros, han surgido formas para afrontarlos, desde la necesidad de pensar unas prácticas pedagógicas más acordes con las necesidades propias, tanto de estudiantes, como de las condiciones actuales de la sociedad en términos comunicativos y culturales.

Así se hace evidente en los registros realizados por uno de los profesores, quien durante un gran proyecto, que gira alrededor de un programa radial de Derechos Humanos en la emisora escolar, mezcla comunicación, Derechos Humanos y aprendizaje colaborativo, llegando a tener un impacto en toda la comunidad educativa de su colegio; así quedó pasmado en su diario:

Durante este día he reunido a los estudiantes para analizar algunas situaciones que permitirían mejorar el proyecto de la programación del programa. Durante la semana hemos estado acordando que se hace necesaria una capacitación que

relacione cómo se trabaja la información y la comunicación en la radio escolar, se han mostrado interesados en esta capacitación, creen que les ayudará a quitar muchos de sus temores y desarrollar sus talentos. Se ha decidido desarrollar la capacitación con la profesora Pilar Reita, quien de forma lúdica les trabajará la diferenciación entre los dos conceptos y les permitirá desarrollar todo su potencial; hemos acordado la reunión para el próximo lunes en horas de la tarde (Tomado de Diarios maestro, maestra).

La dinámica escolar, inundada de contradicciones en el ser, el hacer y el poder, cuenta también con otras formas alternativas de transformación; tal es el caso de una de las maestras participantes, que establece formas diferentes de interacción con los niños de segundo grado de básica primaria, mediadas por el humor y la espontaneidad, mientras, a la vez, propone un espacio de lectura libre y otro de formas no convencionales de expresión. Veamos cómo quedó registrado en su diario:

Al finalizar la jornada algunos contaron chistes y me causó emoción y risa; Andrés, luego de que contara su chiste, me preguntó: ¿Profe, yo puedo ir a Sábados Felices?, yo le respondí que claro, ojalá pudieras ir y decir que le envías un saludo a tu profe. El niño, con una sonrisa, me respondió: Claro profe, y usted entonces podría decir “Ese es mi estudiante”. Fue muy agradable su expresión, además la acompañó con la subida de brazo, fue genial. En la tarde estuvimos coloreando mandalas y realizando el ejercicio del silencio y su importancia (Tomado de Diarios maestro, maestra).

En los minutos de lectura libre que hacemos en la mañana, cuando van llegando al salón, cada niño coge un cuento o libro, curiosamente hoy buscaron libros de enciclopedias y averiguaban el tema del sistema solar. En otro momento les pedí que practicáramos otra forma de expresión sin voz, con gestos, señas. Fue muy bonito, se aquietaron y emocionaron, luego les dije que cada uno expresara un mensaje a su profesora. Escribieron cosas lindas. La mayoría de los niños y yo llevamos juntos 3 años. Fue muy bonito y emocionante leer tantas expresiones de los niños y niñas gratificantes para mí. Hicimos, junto a la entrega del mensaje, una sesión de abrazoterapia (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Estos dos ejemplos sirven para ilustrar la forma en que maestros y maestras, lejos de quedarnos en la crítica vacía, proponemos alternativas desde la recomposición de nuestras prácticas y saberes, las cuales impactan en la dinámica escolar, no solo para los elementos cognitivos, sino actitudinales y procedimentales. Esta marca positiva se da por medio de la creación de rupturas en las formas de relación y de acercamiento al conocimiento (programa radial en Derechos Humanos, minutos de lectura libre), y en los escenarios y medios de agenciamiento pedagógico (por medio de chistes o de la preparación de temas para un programa radial).

La piel de la utopía es visible, se compone de la crítica a los procesos contradictorios en la escuela; no deja de construirse día a día, con esas formas alternativas y

novedosas de entender el ejercicio pedagógico, que son, en últimas, las que transforman la escuela en escenario para forjar nuevos futuros y permiten entender la educación en clave de utopía.

De las rupturas cognitivas a los encuentros emocionales

La complejidad del quehacer docente se hace evidente cuando enfrenta las contradicciones y fracturas al interior del escenario escolar. Por un lado, desde la relación Discurso-Práctica, que ha llevado a las mayores exigencias por parte de los profesores, en el sentido de lograr una sincronía entre ambos, pues con frecuencia se viven situaciones de ruptura. Su percepción lleva a destacar la importancia de vincular los aprendizajes, contenidos, temas y saberes, a las necesidades y prácticas, para generar significados y posibilidades creativas, y así llegar a la transformación.

Los maestros realizan esfuerzos a diario, crean, sueñan y viven su accionar; sus posibilidades, a veces reducidas desde lo material, se maximizan en lo intelectual y emocional, sus convicciones más profundas se apoyan en la exigencia del respeto, el compromiso, la comunicación y, sobre todo, el saber escuchar.

En la agresión y maltrato, falta de escucha e indiferencia, intolerancia y rechazo existe, soterrado, un egoísmo que no me permite ver al otro y, por tanto, me oprime. El otro está frente a mí y no lo veo, en su rostro hay unos ojos de dureza que comunican profunda tristeza y no la percibo, hay rasgos de miedo que no intuyo y [de] rebeldía que interpreto [como] grosería. ¿Y qué hacer cuando encuentro el significado de esos hechos? Seguir viendo que detrás de la tristeza, el miedo y la rebeldía, se esconde un ser humano que grita y agrede porque no es escuchando y necesita de mí (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Lo primero, y lo más importante, es: ¿Cómo hacer creer a mi grupo que son buenos y que pueden alcanzar todo cuanto se propongan? Cosa seria, hay rivalidades y algunos son de pocos amigos, o sea de “yo con yo”; ¿cómo hacerlo? Pues bien: juguemos al ciempiés, va a ser muy grande. Alguno dice: “Eso no se puede”, otros: “Nos vamos a caer”, y yo: “No importa, lo intentaremos, escuchemos ideas y no se preocupen, yo también jugaré”. Es real cuando hacemos parte de la tarea, jugamos, reímos, tropezamos y caemos con ellos, ahí se está creando la fortaleza y el vínculo para seguir adelante, y más cuando te dicen: “Gracias profe por ser parte de nosotros”, “un abrazo vale más que mil palabras” (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Los registros demuestran el interés por trascender el énfasis marcadamente cognitivo que ha imperado casi desde la conformación de la escuela como institución moderna, heredera de una epistemología empirista, para insertarla en una dinámica donde lo emocional cobre un lugar preponderante. El primer caso, con la comprensión de las emociones desde la lectura del lenguaje corporal de los es-

tudiantes, un análisis de la conducta agresiva que la ve como consecuencia de la falta de acompañamiento afectivo y emocional. En el segundo registro es evidente el interés por generar procesos de construcción de autoestima en los estudiantes, a partir del reconocimiento de su potencial individual en conjunción con un sentido beneficioso del trabajo colectivo; esto se suma al vínculo de la maestra con la dinámica, rompiendo los esquemas tradicionales de verticalidad del poder en la interacción escolar, y generando fuertes lazos de confianza y afecto.

Estos procesos renuevan las dinámicas escolares, que tradicionalmente han hecho énfasis en las dimensiones cognitiva y procedimental, las cuales, en su afán pseudocientífico, han relegado a un segundo plano aspectos como lo emocional, lo relacional, lo artístico y lo cultural. Esto se da de tal manera que en la cultura escolar hay una estratificación de las asignaturas: las básicas y más importantes son aquellas con un fuerte componente científico instrumental: matemáticas, ciencias naturales, español, inglés y, en algunos casos, ciencias sociales; las disciplinas “especulativas”, como filosofía o ética, ocupan un segundo plano; y en un tercer plano, casi en la categoría de relleno, están las asignaturas con un carácter más lúdico o recreativo, como las artes, danzas o la educación física.

Por otra parte, los procesos convivenciales se regulan por lo pautado en los manuales de convivencia, los cuales en su mayoría están colonizados por conceptos del mundo jurídico (conducto regular, faltas leves, graves y gravísimas, descargos, sanciones, etc.), y pensados en clave punitiva, lo que en muchas ocasiones obstruye un manejo más constructivo de la convivencia, verla como un complejo proceso de entender al otro desde la diferencia y asumir los acuerdos como necesidad propia de todo escenario colectivo, en lugar del papel que les rodea en la actualidad, de temor a la norma y a la sanción.

La construcción y reflexión sobre la dimensión emocional queda supeditada a los intereses, impulsos e iniciativas de cada uno de los docentes, de su experiencia individual y los tiempos de clase que disponga para tal fin. En este sentido, un número considerable de registros en los diarios de maestros, evidencia un fuerte vínculo emocional con los estudiantes, una conexión afectiva, un lazo que trasciende la relación tradicional maestro-estudiante, una noción renovadora de lo emocional a partir de la capacidad de empatía, que permite pensar en las emociones del otro, poniéndose en sus zapatos, y esto, como casi siempre, por fuera de lo instituido. Veamos algunos registros que dan cuenta de este proceso:

Dentro de los muchos estudiantes que aprecio, recuerdo a Fanny, ella ya estaba en el rango de la tercera edad, un día se acercó a mí, pidiéndome disculpas por no traer la tarea; sus ojos aguados indicaban que tuvo un buen día. A pesar de su tristeza, dejó atrás su inconveniente y disfrutó de la clase. Días después la vi más tranquila, así que le pregunte por qué en días pasados estaba triste, ella sonrió

y dijo: “Profe, pensé que no lo había notado, pocos se preocupan por lo que le pase a uno; continuó: “Mi esposo no quería que yo volviera a estudiar, él dice que ya estamos viejos para eso, ese día pensé en dejar el colegio, pero me divertí tanto en la clase que lo pensé; luego, a los pocos días, estaba haciendo tareas y él no hizo buena cara, así que le dije que el tiempo era corto y que mi sueño era graduarme, no importa lo vieja que esté” (Tomado de Diarios maestro, maestra).

También quiero resaltar a cada uno de mis niños y niñas, ya que día a día me regalan una sonrisa tan grande y hermosa, que hace que olvide todas las dificultades que se presentan en el trascurso de los días; me ayuda para pensar qué solución puedo dar (Tomado de Diarios maestro, maestra).

Un registro muy significativo da cuenta de este proceso, llevándolo hasta unos límites inéditos desde la frase aparentemente “agresiva” de una estudiante, que desencadenó la profunda reflexión de su maestra, en tono de catarsis y desahogo, respecto a sus odios hacia el sistema escolar y sus actores. El registro presenta los encuentros intersubjetivos y la simbiosis discursiva entre maestros y estudiantes en el escenario escolar, entendiéndolos como sujetos cargados de referentes simbólicos y susceptibles de ser entendidos en los contextos de la conflictiva sociedad globalizada, que a su vez puede influenciarnos a pesar de nuestro lugar como maestros.

Odio: Laura escribió en su cuaderno de ética la frase: “Odio a todos los niños de mi salón”. Cuando la leí me estremecí, y con una secuencia fotográfica observé todos sus comportamientos durante este año: agresiva, aislada, apática, desinteresada; este es su segundo 6to y ya está cerca de los 14 años. Al cabo de un rato empecé a experimentar aquella reprochable emoción y llegué a pensar: “Odio tantas prácticas y saberes internos y externos de la escuela; odio a los padres que piensan que el colegio es el único responsable de la formación de sus hijos, y se olvidan de la crianza de aquellas personas que al parecer solo necesitan algo de comida y un lugar a donde dormir; odio la comodidad de los estudiantes, para quienes el colegio representa juego, consumo, sexo, desparche -todo copas-”. Como dije, no se interesan en lo mínimo por aprender, por descubrir otras cosas que les representan un mejor futuro. Odio tantas excusas y justificaciones para salir mejor librados, y tanta energía gastada, que puede ser utilizada diciendo: lo siento, fue mi responsabilidad. Odio tantos recursos tan mal gastados: el comedor escolar, un ejemplo, si la necesidad real existiese: ¿Habría que exigir y supervisar que los niños se coman todo? No les importa botar la comida. Odio la gratuidad sin compromisos de ambas partes, sin culturizar a las comunidades sobre los esfuerzos realizados para lograr infraestructura, capital humano, mantenimientos [...] porque es tal su ausencia, que su escaso interés y compromiso se confunde con ignorancia, apatía y corrupción. Odio el sistema, la política educativa que se encuentra alejada de los contextos y necesidades de los colegios: señores doctores, una pregunta: ¿Cuándo fue la última vez que tocaron un aula de clase de un colegio? Odio mis silencios, mis rutinas, dejarme devorar del

llamado a lista, uniforme, tarea, ¿copia?, entre, siga. Odio las clases mal contadas. NOTA: Laura, no son tus compañeras lo que odias, odias sus comentarios, sus gestos y lo que representan en aquella funesta manía de pasar por encima del otro, en parte a eso se refieren los adultos cuando dicen poder (Tomado de Diarios maestro, maestra).

A modo de conclusión

Diarios de maestros ha sido un ejercicio de sofisticación reflexiva, pues ha permitido visibilizar desde diferentes planos las estéticas, sentires y representaciones de las instituciones públicas, y elevar, en un grito, el llamado de los docentes a la sociedad para que comprenda su labor frente a las complejas realidades que deben enfrentar. En sus líneas, se revelan las profundas tramas de los docentes, quienes con sus relatos plasman diversas situaciones, desde las más simples hasta las más dramáticas, que dejan entrever las constantes contradicciones que enfrentan: sus soledades, sus convicciones, sus temores, sus silencios y el tiempo.

Mirarse al espejo en los ojos del mundo no es tarea fácil, contar lo que eres sin dejar ver lo que no eres, enfrentando los miedos de los errores y las frustraciones, por lo general es algo complicado, es algo que se piensa mucho, y más cuando se sabe que vas a ser juzgado y condenado por desconocidos, siendo yo una de ellos; en fin, solo es tomar aire y comenzar a desnudar la mente, el alma y la esencia para responderse a sí mismo: ¿Quién soy yo? Como ser humano y como maestro (Tomado de Diarios maestro, maestra).

En el recorrido, sin saberlo, diversas voces fueron construyendo un repertorio que convoca a atender la impostergable necesidad de escuchar al maestro; a veces tiene una voz ronca, por la necesidad del tiempo; a veces suave, por el desconsuelo; a veces fuerte, porque exigimos respeto; a veces quebrantada, por la devastación y el miedo. El camino permitió apreciar cruces, puntos de partida y puntos de llegada, nunca con el ánimo de establecer un único sentido, sino con la necesidad de materializar los acercamientos para comprender el quehacer docente a través de la reconstrucción de la experiencia. Algunas señales se han ido develando como fascinantes indicios para leer, comprender y construir el vasto entramado de significados que comprende la acción docente.

Así, se lograron evidenciar unos horizontes de proyección que pueden reconfigurar posibles rutas para organizar lo que debe ser la educación en nuestra ciudad, a partir de las voces de los docentes:

- Escuchar y poner en un plano central la voz de los maestros.
- Conocer y compartir los gustos, deseos, sentires y necesidades de los estudiantes.

- Romper esquemas y rutinas, y volver a construir.
- Rescatar lo afectivo, lo emocional, la confianza y el ser.
- Construir relaciones a partir de la cercanía con el otro.
- Reivindicar la igualdad y la exigibilidad en el plano de los derechos.
- Privilegiar el goce y el juego como elementos de disfrute del acto de enseñar y aprender.
- Generar aprendizajes para la vida.
- Favorecer un ambiente permanente de motivación y creación.
- Acercar las TIC al trabajo de aula.

Solo queda recordar que la educación se construye día a día, en ese pequeño espacio donde el micro-poder dado al maestro puede constreñir o transformar vidas y sociedades. Aquí solo hemos descrito la forma en que un grupo de maestros y maestras se reunieron durante un tiempo para renovar sus utopías y pensarse como constructores y transformadores de la sociedad, ponerse su piel y salir, con el mismo ahínco de todos los días, a caminar dos pasos y seguir caminando otros dos, aunque la utopía ya esté de nuevo a ocho pasos. De ahí la importancia de ponerse cada tanto la piel de la ilusión.

Referencias

- IDEP, Maestros y maestras. (2015). *Diarios de maestros y maestras. Documentos de trabajo IDEP*. Bogotá: IDEP.
- Gaelano, E. (1993). *Ventana sobre la utopía. Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.

Los derechos narrados y vividos a través del diario de maestros

Eduardo Gutiérrez

El presente análisis de resultados recoge diversos planos que están en juego durante el ejercicio realizado, y explora los textos desde distintos horizontes: El nivel descriptivo busca mostrar los diarios en cuanto objetos y percibir sus características formales y su configuración como productos; el nivel del narrador extrae de los textos el lugar y la voz del profesor en tanto narrador de su experiencia y agente que aborda, desde una perspectiva específica, el asunto de los derechos; el nivel de lo narrado recoge la perspectiva de lo que se dice acerca de los derechos y cómo se habla de ello.

Por su parte, el nivel de la representación busca comprender las metáforas, figuras simbólicas y modelos que se expresan en las estructuras de los diarios, en la manera de hacer visibles realidades y en los juicios que de ahí se derivan; en el nivel de los sentidos emergentes se identifican los tópicos persistentes, los horizontes de sentido que son retomados en los diarios, convirtiéndolos en lo habitual, como parte de lo que significan los derechos desde lo que entienden los maestros, y, si se quiere, en los sentidos comunes en tanto compartidos y constantes. Metodológicamente el análisis es una lectura desde abajo, de categorías emergentes y configuración de relaciones, para combinar aquellas que resultan próximas, poner en tensión las fuerzas, visualizar las conexiones.

Como es claro en lo planteado, los diarios son tratados ante todo como textos y discursos, pero se privilegia el hecho de verlos como narraciones, como modos de contar la propia experiencia, enfocándose especialmente en aquello de la experiencia que se traduce en relato. En este sentido, se asume que lo que el maestro cuenta en su diario no solo corresponde a describir el día a día, sino que la selección de unos hechos para su relato los convierte en acontecimientos, los cuales a su vez son parte de lo que cobra relevancia, notoriedad; tal como Zizek, entende-

mos que un acontecimiento: “Implica la aparición inesperada de algo nuevo que debilita cualquier diseño estable” (Zizek, 2015, p. 18).

Igualmente se debe resaltar que el conjunto de textos no pretende ni nos puede llevar a generalización alguna, por el contrario, lo que lo hace significativo es su posibilidad de hablar de lo particular, de entender los diarios como un conjunto de huellas que, sin ser parte de un dibujo total, indican el modo en que los derechos habitan en la escuela, esto es, de modo diverso, en múltiples intensidades y dimensiones y de maneras contradictorias. Son pocos textos, pero en su particularidad movilizan modos de pensar sobre el conjunto del proceso educativo y de los derechos en particular. Indican, no explican. En esencia, los diarios reflejan la particularidad y el modo en que los derechos habitan cada colegio.

En su interior cada diario es confuso, explora y se detiene, posee contradicciones, se reitera, selecciona y hace juicios. Es un relato próximo al sujeto maestro que lo habla y, al hablarlo, se constituye como tal en el ámbito de los derechos y en los relatos de la escuela. Un trabajo así no puede ser exhaustivo o total, pero sí puede ser indicativo. Igualmente se debe tener claro que el texto escrito forma parte de un universo narrativo del profesor, el cual se combina con producciones audiovisuales y radiofónicas que no forman parte del cuerpo analizado, pero que sí permiten ver la inquietud del maestro por proyectar su saber y compartirlo.

Para efectos de la citación se ha marcado cada diario con un número y se ha desarrollado una paginación interna con respecto al original, de modo que se preservan las identidades de los autores y a la vez se mantiene la posibilidad de acceder a los datos de la fuente original.

Los diarios. Poniendo en escena las narrativas

Además de rescatar la voz de los docentes y generar reflexión sobre su práctica, los diarios de maestros también sirvieron como herramienta para el registro escrito de las experiencias dentro y fuera del aula; con ayuda del mismo, se logró sistematizar sus experiencias, basadas en preguntas en torno a los derechos de los niños y niñas, rescatando así la reconstrucción de su memoria.

Con base en el análisis de los diarios de maestros y maestras fue posible rescatar las similitudes de las experiencias que afrontan desde su cotidianidad, mientras al tiempo se develaba la forma en que éstas fortalecen su quehacer pedagógico. Los registros se convierten así en una forma de dar a conocer lo que realmente se vive dentro del contexto escolar, y una vía para comprender cómo estas experiencias pueden servir a otros maestros para fortalecer sus prácticas.

El diario del maestro significó ver desde el otro lado del lago lo que vive realmente cada día, desde que despierta hasta que regresa a casa; fue también un escenario

para, además de conocer sus dificultades, dentro y fuera de la escuela, tener una visión de su familia, de la forma en que ella también aporta a la práctica educativa.

En su naturaleza, el diario es comprendido como un tipo de texto basado en el relato privado, incluso íntimo; quien escribe, registra el día a día de su experiencia sin separar el mundo objetivo del social o el subjetivo. Esto hace también que en muchas ocasiones el texto del diario esté enunciado desde la auto-comprensión del autor, y que su lectura se restrinja para sí mismo o para su círculo íntimo.

Para muchos, los diarios de maestros no van más allá de una planeación de clase, de una réplica de lo que enseñó un profesor el año anterior; esta es una concepción errada y facilista del significado real del registro de experiencias vividas de los profesores. Un diario de maestros va más allá, es un inscripción narrativa e iconográfica que busca rescatar la práctica dentro y fuera del aula, las mil transformaciones a tener en cuenta para afrontar las situaciones con padres, estudiantes e incluso compañeros de trabajo.

En este caso, suponemos que los autores han aceptado la lectura por parte de otros; sin embargo, es claro que esta premisa del texto determina el tipo de pacto con el lector, que, se supone, está aceptando acceder a una reflexión individual y al mundo de los juicios personales del autor.

El diario como objeto que propicia la reflexión

Los diarios están estructurados a partir de dos tipos de tratamiento: Un uso libre, en el que el profesor selecciona y escribe acerca de su vida cotidiana fechando sus actividades y dando relevancia a lo que ocurre en su cotidianidad; y un uso direccionado, en el que asume las preguntas que están escritas en el formato pre-diseñado y, a partir de ellas, reflexiona sobre su situación actual o pasada tomando como base el interrogante que se le propone.

Es importante tener en cuenta el hecho de que los autores dejen sus marcas en el texto, son varios los casos en que es notable la intervención a partir del diseño, la imagen o el dibujo como modos de acceso y de registro de la vida cotidiana. Algunos contienen ilustraciones de los propios niños, conectadas con los relatos de su autora.

En general, los textos no tienen enmendaduras o tachones, ejercicio propio de la escritura a mano y, en el contexto del ejercicio libre del pensamiento que duda o que se detiene y cambia, o se arrepiente o equivoca, por el contrario, algunos anuncian que son una transcripción de ideas y se imprimieron en computador. Su extensión es de mínimo 4 páginas y máximo 30, para aquellos que incorporan elementos adicionales; sin embargo, la media tiende a las 10 páginas.

Esta mirada al objeto es significativa, en tanto no solo habla de la extensión, sino de la manera en que el autor demarca su acceso al texto como un tipo de obra en la que interviene un gusto, un goce, unas marcas de distancia o proximidad al mismo como espacio de recreación de la propia subjetividad. Esto nos llevaría a pensar en que el fuerte de la carga subjetiva o emotiva no estaría en este rediseño e intervención, sino en la intensidad de los contenidos y en la posibilidad de poner en escena las emociones e ideas a través de los textos mismos, como veremos más adelante al ocuparnos del contenido.

El yo del diario

Antes de definir este yo es importante notar que el 65% de los escritos está diligenciado por maestras y el 35% por maestros; todos están demarcados por un yo que aparece en la primera página y que de alguna manera sugiere al lector la forma de ver el texto y al autor. Hay una voz muy fuerte de los escritores, que los reafirma en su rol como maestros, pero: ¿Qué los puede llevar a reafirmarse en su rol de docentes?, ¿orgullo, reconocimiento, autoafirmación, convencimiento?

En medio de este panorama resulta notable que los autores realizan una definición a partir de criterios sobre el nivel en el que se trabaja: “Soy maestra de preescolar”, o el de las asignaturas que se imparten: “Docente de economía política”, una variante que se destaca es la posibilidad de definirse desde la relación con los sujetos con quienes el maestro interactúa y en los que se reconoce: “Soy docente de primera infancia” (2-1), esto se respalda con la idea de los años que se lleva en el oficio y la experiencia.

A partir de los roles sociales, este tipo de textos también presenta otras dimensiones del ser, cuyas marcas más significativas se dan a partir de la familia y de los valores a su alrededor: madre y esposa. En contraste, vale la pena resaltar un grupo de diarios que se reafirman y marcan su discurso desde otros lugares: “Soy una mujer sujeto de derechos” (16-1), llegando a marcas que se dan desde su misión u horizonte: “La idea general de mi pensamiento para la vida es el servicio” (15-1); desde la discusión sobre su ser: “En ocasiones me cuestiono acerca de ¿Por qué elegí ser docente?”, o desde su lugar y goce en la vida: “Me gusta mi trabajo, compartir con los niños, sus gustos y sus deseos” (10-1).

La temporalidad del diario

A pesar de que, desde su nombre, los diarios apelan a la temporalidad, es muy importante reconocer que en los textos producidos por los profesores no se privilegia especialmente la determinación temporal. Solo un par de ellos corresponden a un proceso de seguimiento del diario acontecer, y aún en esos casos el tiempo al

que se apela es muy breve, unas semanas entre septiembre y octubre; en muchas ocasiones solo se refieren a los sucesos de una sola semana.

También aparece otra temporalidad: la de un tiempo absoluto de la escuela, que podría marcarse a la manera de un diario dedicado a relatar lo que siempre sucede o lo que sucede con frecuencia; por tanto, al contarlo se obtiene un tiempo que no transcurre en el calendario real, una temporalidad constante, sucesos instalados en la escuela, acontecimientos que permanecen, que no se transforman, que se convierten en hechos periódicos. La pregunta es: ¿Por qué?, ¿son inamovibles?, ¿gustan tanto que no cambian?, ¿están relacionados con el entorno que los moviliza?

Finalmente, en cuanto al tratamiento del tiempo, uno de los usos más interesantes del diario es el de los momentos sobresalientes de la vida de cada uno, allí fueron registrados los primeros días de clase, la mejor experiencia que se ha tenido, o un momento único debido a lo conmovedor o notorio. Esta descripción es importante, pues permite que los tiempos narrados sean diversos y que se pueda ver el relato de los derechos en la institución educativa como una trama compleja de temporalidades que se cruzan, que pueden ser vistas desde su diversidad y multidimensionalidad. Cada una de esas temporalidades marca el hecho de que desde allí se puede hablar de modo distinto acerca de los derechos: ¿De qué manera las temporalidades están relacionadas con formas de enunciar o vivir los derechos? ¿Cómo se cruzan esas temporalidades?

El narrador: maestro que escribe

Junto a Walter Benjamin (1989), asumimos que existe una figura de reconocimiento y crisis en el mundo contemporáneo: el narrador; aquel que: “Viene de lejos y tiene algo para contar”, su figura es pertinente para ver la apuesta que los maestros traen desde su rol como narradores, pues en sus diarios seleccionan aquello que, en su mundo de la vida, consideran sobresaliente, y ante ello toman una posición, asumiendo el lugar del que toma la palabra y narra. El maestro narra desde sus propias motivaciones e intereses.

Para comprender cómo se da este proceso se realizará un análisis del narrador que demarca estas posiciones desde el modo en que se ejerce el derecho a la palabra; a continuación se estudiará desde su localización como narrador y, finalmente, se examinará la selección que, como narrador hace acerca de aquello en el mundo que merece la pena ser contado.

La escritura ¿liberadora? Los maestros en sus diarios no dejan registradas explícitamente sus dudas sobre el acto de escribir, solo unos pocos registros exhiben algunas ideas sobre la escritura como acto que puede mostrar un sentir acerca del escribir. Particularmente, se trata del texto de una profesora que, antes de hablar

de sí misma y de su historia, trata el tema de escribir. En la página inicial de su diario afirma que: “Mirarse al espejo en los ojos del mundo no es tarea fácil”, y continúa exponiendo su idea: “Contar lo que eres, sin dejar ver lo que no eres, enfrentando los miedos de los errores y las frustraciones”.

En su texto, el hecho de escribir indica un extrañamiento como acto y, a la vez, un temor al juicio: “Se sabe que vas a ser juzgado y condenado por desconocidos”; sin embargo, se toma como un destino: “En fin, solo es tomar aire profundo y comenzar a desnudar la mente”. Asumiendo la lógica del espejo, sugiere el propio juicio y una especie de diálogo en el que quien escribe es también quien escucha, por tanto, el texto ofrece la oportunidad de mostrarse como: “Esencia para responderse a sí mismo” (14-1). La voz de esta profesora pone en escena un sentido arraigado en el ejercicio de ser escritor y, en alguna medida, el temor a la crítica que surge del hecho de formalizar y dejar registrada la propia práctica.

De todas maneras, el conjunto de los textos permite algunas preguntas acerca de la escritura: ¿Son los diarios textos propios, liberados de controles, o son más bien textos formales y reiterados de los modos de decir de la escuela? La respuesta puede dirigir el análisis a distintos lugares: Si son textos formales, ello llevaría a pensar el lugar del deber ser en la escuela, el maquillaje. Si se trata de un texto libre y abierto, que expone la intimidad, la reflexión iría en otro sentido, mucho más transparente y quizás revelador.

En el primer acercamiento a la propia escritura vemos una dimensión de la objetivación del mundo y una ausencia de reflexión acerca del escribir mismo; los relatos, están orientados hacia un aleccionar y un discurso en el que se establecen y ejemplifican los sucesos para modelar la vida, no para dudar sobre la propia posición, y menos de la escritura. Las marcas son menos auto-reflexivas y se dirigen hacia una escritura que sabe que su tarea es nombrar lo que está ocurriendo y, si se quiere, relatar un poco los propios sentimientos. Los elementos reflexivos acerca de la escritura son implícitos y definidos por una voz que en el texto enuncia su verdad. Como veremos más adelante, el texto se carga de fuerza ilocutiva, como desahogo, expresión y, a veces, modo de sentar la propia posición doctrinaria sin oposiciones que la interrumpan o contradigan.

La palabra, menos que liberadora o ejercicio de autonomía, se convierte en herramienta para controlar y modular el mundo; no es un maestro que recupera su palabra, sino uno tocado por el ejercicio del diario, en el que, antes que un reto, la escritura es una función del documentar; no abre el acceso a la subjetividad y al espejo que anuncia la maestra en el diario descrito, por el contrario, es ante todo acceso a los mundos objetivos contados bajo el juicio personal y la enunciación de principios y de deber ser, como veremos en el siguiente numeral.

Teniendo esto en cuenta, resulta necesario preguntar: ¿Los maestros llenaron el diario cumpliendo una tarea, o lograron interiorizar la escritura como una herramienta que libera, que expande su voz? ¿El maestro se queda en el juicio personal?, o ¿fue capaz de abrir posibilidades a otros razonamientos o maneras de ver el mundo (como la de sus estudiantes por ejemplo) que muchas veces van en contravía de lo que él piensa?

El maestro como narrador omnisciente

No se pretende universalizar ni pensar de manera homogénea acerca de los textos, más bien se puede mostrar una gama de posibilidades a partir de las diversas formas que toma cada rol narrador en torno a los derechos. En el caso del narrador el panorama será bastante diverso, y en ello se expresa lo multiforme del asunto de los derechos en la escuela. El maestro se muestra ante todo como un narrador objetivo, cuenta lo que pasa:

Este fue uno de los tantos días que han marcado mi vida (2-2). En una mañana como cualquier otra surge una travesía que para mí es como jugar a llegar a mi colegio (3-2). Los niños trabajan con más ánimo de lo normal, hay una motivación, es ver una película (10-2).

Su dominio de la escena y su reconstrucción, desde el punto de vista del narrador omnisciente, no deja espacio para hablar de versiones alternas o posibles, se marca muy fuertemente la voz de este narrador que nos ofrece como objetividad su propio juicio sobre la escena que narra; dicho de otra manera, nos contará las cosas que le inquietan, pero él será la perspectiva dominante, narra para informar, no para ver avatares, es menos novelado, incluso el dilema o la situación problemática ya viene convertida en una objetividad establecida.

El maestro como narrador implicado en los derechos

Podemos ver una segunda variante significativa, especialmente a la hora de pensar en el asunto de los derechos: se trata de un narrador implicado, que toma parte en la escena pero que desde el principio nos deja ver cuál será el resultado de la historia. Este narrador señala su posición: “Me di cuenta”, o también “Y entonces intervine”. Está implicado pero se localiza como héroe en la situación: “De pronto, cuando todos tienen sus trabajos, veo que caen unas lágrimas que decoran la hoja. ¿Quién llora? Pregunto” (3-2), mostrando la capacidad de ver y de hallar lo que está mal para enfrentarlo. Este narrador también se ubica como agente reflexivo entre lo que viene establecido por la institución y lo que se vive en lo “real”, como cuenta uno de los profesores:

Un día de la semana anterior nos informaron a los maestros que podíamos seguir sacando a los estudiantes [al parque] siempre y cuando no compraran a los vendedores ambulantes, yo particularmente seguí la “orden” (17-6) [por eso] quedé asombrado de la poca auto-reflexión que tuve al seguir una orden casi como un robot, sin siquiera preguntarme por su sentido, y además una orden contraria a mi sentir (17-7).

Así, de algún modo se implica como parte de los confundidos, salva su posición y crea una un lazo con un mundo que lo obliga a actuar de un modo específico. Esta circunstancia sumerge al maestro y a la maestra en el dilema constante de seguir los preceptos institucionales o permitir que su ser fluya y se manifieste.

El maestro como víctima y protagonista del deber ser

Una última modalidad a destacar es el narrador que, implicado en la situación, es víctima. En ella, ocupa el lugar de aquel sobre quien recaen las acciones y se ve impedido para actuar por el acontecer; indica su posición de ser marginado y, en ocasiones, hace referencia a su saber para establecer una lección, moralizar o dar un ejemplo didáctico, como la profesora que relaciona su vivencia con la del estudiante para evitar que se sienta excluido por lo que le sucedió durante la semana de receso:

Pero Cristian pone ojitos de Jordano (Incluye dibujo del personaje de tarjetas y obsequios) y me dice: Profe, yo no fui a ningún lado, a mí no me llevaron a la piscina [...] No importa, le digo, yo tampoco fui a piscina, pero descansé. Me mira, sonrío y se va contento (11-3).

Por supuesto, una expansión de esta figura es el narrador que no narra, sino que se dedica a establecer en su diario sus principios e ideas, dejando la acción o los sucesos implícitos y como telón de fondo: “Debemos inculcar a los estudiantes el cuidado de nuestro medio ambiente, partir desde que se inicia la clase para que esté limpio, reflexionando [sobre] el daño que estamos causando a la tierra no más cuando tiras un papel al piso” (5-5).

Las construcciones y reflexiones de los maestros en los diarios

Una vez comprendida la localización de los profesores como autores y narradores, es posible adentrarnos en el “qué”, en lo narrado durante el contenido, tanto en lo contado, como en lo que es construido como el modo de ser del mundo en el que se viven y se ponen en juego los derechos; para eso resulta útil la noción de acontecimiento y la idea de paisaje, ambas pensadas desde la clave de los mundos narrados a propósito de los derechos y sus modos de ser en la escuela.

El acontecimiento como manera de narrar los derechos

Como se señaló anteriormente, empleamos la noción de acontecimiento de Zizek (2015) para pensar lo que resulta ser objeto de narración: ¿Qué es lo que irrumpe y desestabiliza y con eso nos hace hablar de derechos?: ¿qué es lo que merece ser tematizado y contado a propósito de los derechos?

Los diarios de los maestros constituyen diversas situaciones como acontecimientos a partir de los derechos; sería casi imposible unificar esos fenómenos como tales, pero sí es viable marcar donde está aquello que es visto como significativo. No solo se trata de lo notorio o significativo, sino, de lo que, cargado de contradicciones en tanto el mismo acontecimiento, es leído de maneras diversas, como puesta en suspenso o debate de los derechos.

El fútbol, derechos y conflictos

Un ejemplo lo constituye el fútbol, mientras que en los textos 17, 18 y 20, se le ve como espacio de vulneración de derechos, pues algunos modelos disciplinarios evitan este juego en el colegio, otras perspectivas (19-16) lo ven como el origen de los conflictos y lugar donde los derechos se ponen en juego, pues es el escenario de violencia o, como relata una profesora (9-5), un modelo para pensar la vida desde la perspectiva de sus estudiantes. Allí los derechos son confrontados y chocan entre sí: El derecho a la protección vulnera el derecho a la recreación, al esparcimiento y al juego: ¿Hasta qué punto es necesario abrir el debate sobre este tema y buscar alternativas que permitan desplegar todos los derechos de los niños y niñas, sin que uno se vea invadido por el otro?

Es obvio que la escena no solo habla del fútbol, sino de la manera en que la rutina de la escuela enfrenta los acontecimientos que la constituyen, y ve en ellos lugares donde habitan los derechos. El fútbol, como objeto, expresa las tensiones sobre el sentido de las rutinas de los maestros y maestras, y expone el hecho de que los derechos son leídos en contexto y puestos a jugar desde versiones radicalmente diferentes.

Lo público, derechos y deberes

Otro de los asuntos tratados por excelencia durante las narraciones es el de lo público y la tensión entre las normas, los derechos y los deberes. Al parecer es uno de los ámbitos donde más inquietud existe: por un lado, está el hecho de la educación misma como derecho y su conexión directa con el oficio de los maestros y lo público; por otro, el hecho de que las formas en que se instituyen reglas desde la escuela, y desde la sociedad en general, privilegien lo privado sobre lo público, como en los colegios de concesión, los mercados y las ventas en los colegios. A

esto se suma el hecho de que la prelación de los derechos de los niños pueda hacer que en algunos casos el maestro sienta vulnerados sus propios derechos:

Los docentes estamos en un paralelo frente al derecho del niño y a nuestros derechos. En ocasiones priman los derechos de los otros y nosotros debemos dejar de lado nuestros derechos (1-3).

Maltratos, la felicidad, el afecto y el abuso

Las narraciones dan gran relevancia a los casos extremos y a las situaciones dramáticas como asuntos que propician la discusión sobre los derechos: el abuso de parte de los padres (3-4); las situaciones de abandono o de falta de cuidado de los padres y, especialmente, el dolor de los niños frente a la ausencia de su padre o madre, que tiene un impacto sobre su felicidad aunque no haya maltrato o abuso.

Este fenómeno es notorio durante diversos relatos, en los que se da lugar al hecho de que los niños pierden la alegría o que su derecho a la felicidad ha sido vulnerado (4-9). Resulta interesante la forma en que los relatos relacionan felicidad con una buena vida en el hogar y con la presencia del padre y la madre. En contrapartida, los abusos o maltratos entre compañeros son producto de un hogar conflictivo. Al respecto, resulta importante ver si los abusos o maltratos entre compañeros producen depresión o tristeza en los estudiantes, o si un hogar que propicie satisfacción en los niños y niñas suple los incidentes escolares.

Marginados, necesitados y dignificados

Otro eje de lo narrado gira alrededor de la identificación del caso, las historias tratan acerca de un niño, niña u otros actores de la comunidad que se encuentran en una situación que el profesor detecta y, si se quiere, diagnostica como de vulneración de derechos. Este es un escenario narrativo importante, porque en él la figura del profesor se ve marcada desde su modelo de acción sobre los derechos: maestro justo, componedor y capaz restituir, aunque sea de modo sencillo, la dignidad o posibilidad vulnerada a la víctima.

Es llamativa la forma en que los profesores se identifican como garantes de derechos y, aunque es una tarea clave del maestro, no es claro si efectivamente logran una garantía de los derechos en la escuela, o si el tratamiento se limita a trabajar superficialmente, en términos de decirle a un niño “tranquilo”, o a otro “oiga no le pegue”, sin llegar a comprometerse. Este tipo de relato se conecta con el anterior, en la medida en que lo deseado en términos de derechos parece ser un goce pleno en el que la condición final y esperada es la alegría y la felicidad.

Los maestros y sus derechos

Una propuesta narrativa complementaria es la de la visión autobiográfica, en la que del profesor piensa y se relata desde sus propios derechos vulnerados o validados. Este relato, no solo cuenta con un eje en la propia historia, sino que apunta a un sujeto colectivo que habitualmente aparece como abusado o maltratado en sus derechos, y que en parte necesita ser consciente de su propia dignificación; es un héroe que debe vivir en el dilema de su propio derecho, lo que es justo, y los derechos que debe guardar. Mientras brinda bienestar y garantiza derechos, los padres y la sociedad los niegan: ¿Será que un maestro, al brindar bienestar y garantizar derechos en los otros, corre el riesgo de perder sus propios derechos? El papel de víctima de algunos maestros los lleva a incurrir en esta contradicción.

Enseñar derechos

Finalmente, aparece una narración en la que los derechos se ven como un objeto o tema, relatos que remiten más al hecho didáctico y a las situaciones en las cuales pueden ser enseñados los derechos. En ocasiones esto se da gracias a la situación que despierta la posibilidad de enseñar, otras veces se plantea la necesidad enseñar los derechos a los niños a través de actividades agradables, mientras que en otras se traza un abordaje directo a partir de un contenido agradable. En este sentido, los derechos se traducen en eslóganes y frases a repetir, o en temas a ilustrar con dibujos que prueben un aprendizaje efectivo; frente a ello vale la pena analizar la relación discurso-vivencia: ¿Es suficiente que los niños se aprendan sus derechos como eslogan para garantizarlos?

Narrando los acontecimientos en torno a los derechos en la escuela

En principio los acontecimientos se presentan desde la tensión entre lo rutinario y lo extraordinario. La rutina está cargada de acontecimiento porque habla de lo constante y sistemático del tipo de evento que involucra los derechos, un fascinante lugar común es el juego de fútbol, suceso rutinario que es comprendido como sede del conflicto o base para la convivencia. Lo rutinario y lo extraordinario, la carga de acontecimientos, el fútbol es una constante en la vida escolar que produce conflicto y que puede ser un elemento muy fuerte para trabajar la convivencia.

También es posible encontrar el dilema expresado en el tipo de situación en la que es necesario tener el juicio para saber cuál es la decisión adecuada; la aparición de este tema lleva a identificar la necesidad de un actor que sea capaz de comprender la situación y decidir. Tal es el caso de los conflictos sobre el reconocimiento, en ellos es necesario definir cuáles son los derechos que priman y cómo garantizar que se cumplan. Nuevamente el maestro es visto como el que comprende la situación y tiene la capacidad de actuar.

La otra presencia del acontecimiento se identifica con la posibilidad de develar lo que ha sido secreto, haciendo visibles o “destapando” lo oculto, o lo recubierto de silencio por temor o vergüenza. En este territorio también está lo secreto y lo íntimo, que es asequible al profesor gracias a su lugar de confianza con los niños. El maestro se presenta con cualidades especiales para inmiscuirse en la privacidad del niño, no solo para conocerlo mejor, sino para identificar posibles vulnerabilidades en sus derechos o riesgos que se pueden evitar

Los paisajes narrados por los maestros en los diarios

Una segunda dimensión la constituye el estado de cosas al que se enfrenta el profesor, el escenario en el que ocurre el acontecimiento. Los paisajes pueden configurarse de tres modos: el primero, que se puede entender como “las cosas son como son”, es decir, la inutilidad de intervenir; los derechos están definidos y no se pueden cambiar, siempre habrán violaciones a ellos que no pueden ser superadas. Esta perspectiva hace que el paisaje conduzca a la impunidad y, a pesar de los acontecimientos, es vista como un hecho imposible de cambiar. Un panorama desolador para los derechos; los relatos de este tipo deben ser revisados, pues llaman la atención sobre nuestras acciones para evitar que el maestro pierda la esperanza de reivindicar los derechos.

El segundo paisaje hace referencia a la ficción del mundo ideal, en él cobra lugar la utopía y no se habla de los derechos o de su vulneración, sino que se propone un tipo de escena en la que se destacan los modos para hacer felices a los niños y niñas; se trata de su alegría y de un mundo cargado de situaciones amables o espacios de reconocimiento, que se idealiza; para este escenario es fundamental entender que se busca garantizar la alegría y el bienestar, pero esperando una escena sin contradicciones y con asepsia frente al conflicto y la vulneración de derechos.

El tercer paisaje corresponde a la idea de que las cosas no deberían ser así, pero no se pueden cambiar; a diferencia del primero, indica que, tal como es, el mundo no opera adecuadamente, y propone una crítica pero establece la vulneración como rutina en un modo de vivir estable que marca el cambio como un hecho imposible porque es parte de lo natural. También es un escenario desesperanzador, si naturalizamos la vulnerabilidad y la convertimos en parte integral de nuestra existencia, es lo mismo que darnos por vencidos. Esperemos que nuestro trabajo pueda contribuir al cambio de esta perspectiva, y que en los siguientes diarios sea posible que el poder transformador del maestro siga su curso y se imponga en la cotidianidad de la escuela.

Las representaciones y narraciones sobre maestros, estudiantes y derechos en los diarios

La siguiente escala del presente análisis apunta al hecho de que los relatos en los diarios implican una perspectiva de la manera como el contexto escolar, los derechos y los actores implicados, en especial maestros y estudiantes, son demarcados a partir de los modos en que se les significa y simboliza. Esto nos pone ante una serie de representaciones, metáforas, modelos e incluso arquetipos que hacen posible comprender el modo en que se localiza simbólicamente la “narrativa de los derechos” desde los diversos textos, en el contexto de los procesos de vida y las tensiones entre los actores.

Para hacerlo, se privilegian tres figuras que recogen diversas representaciones y narraciones: el maestro, el estudiante y los derechos mismos, dando especial atención a la presentación de enunciados de los diarios donde se da lugar a cada una de las figuras, y en los que también se demarcan las conexiones con otros elementos dentro de la misma figura u otras.

El maestro en la dimensión de los derechos

En los diarios, los maestros se representan y enuncian a sí mismos como árbitros en función de los derechos: “Nos creemos (inconscientemente) con derecho de permitirle a ellos hacer uso de sus derechos” (1-5), esto se debe especialmente a una ratificación de su supuesta neutralidad o capacidad de juicio ante situaciones críticas: “Ahí es donde entra el docente, que es un mediador y dador de valores, modelo a seguir y, en muchas ocasiones, amigo en quién confiar” (3-10).

Para hacerlo se acude a una figura afirmativa del lugar del maestro, pero, a la vez, se señala su compromiso, que bien puede asumirse como moral, en donde pasa a ser garante de derechos, en términos de que el profesor se debe al estudiante: “En la institución, el mayor fundamento es velar por el bienestar de los niños que asisten a ella, todos los docentes estamos en constantes capacitaciones para velar siempre por ellos y que nada de lo que se realice en el aula los haga sentir mal” (8-4).

Sin embargo, el rol de garante también se convierte en un asunto de deber, ya que: “La responsabilidad del docente inicia pero no termina, porque se debe al estudiante en todo momento, aún cuando no se esté en la institución educativa” (8-6). Como veremos más adelante, esto hace parte de los conflictos alrededor del ejercicio de derechos y su posible vulneración. El papel del docente es de garante de derechos y se reconoce a sí mismo como árbitro justo en las decisiones, pero: ¿Qué tan equitativo es?; ¿será que sus juicios sobre las circunstancias y vivencias

de los derechos en la escuela son los adecuados?; ¿recogen la visión de los niños, o hacen lo que creen más conveniente?

La imagen del maestro como redentor de los derechos

El maestro redentor, antes que ser garante de derechos, es quien se conmueve ante el dolor o el sufrimiento; una de las profesoras, luego de reconocer al niño como maltratado y desnutrido, plantea que: “Esa combinación, de un aspecto y otro, hace que el niño se convierta en un reto y pasión para cualquier docente, que día a día se enfrenta a variadas situaciones que debe saber manejar” (16-4).

Desde esta perspectiva, las narraciones se enfocan en el hecho de que el profesor será quien haga posible superar las situaciones adversas, y es él quien cuenta con las capacidades para enfrentar, aunque sea temporalmente, las crisis que se presentan; por ejemplo, ante la ruptura del tejido familiar, la profesora consigue hacer “algo” para su alumna: “Llegamos a un acuerdo, Valery vería a su padre este fin de semana y sería una sorpresa” (3-3). Con ello no resuelve el problema, ni garantiza los derechos en el sentido amplio de la palabra, pero cuida y da felicidad.

Esta condición en los discursos puede sugerir que casi todo lo que hace el maestro puede ser visto como soporte de la garantía de derechos, como el caso de una maestra de informática que no ve sus actividades desde su novedad didáctica, sino como el trabajo de un maestro comprometido: “Con este tipo de propuesta, atractiva e incluyente para todos los niños, sin ningún tipo de distinción, se sienten reconocidos y felices” (16-11).

La imagen del maestro redentor plantea la necesidad de analizar hasta dónde va su papel frente a los derechos de los niños y las niñas: ¿El maestro está provisto o equipado para garantizar la totalidad de los derechos del niño?

El rol del docente frente al discurso de los derechos

Desde lo ya planteado es posible que el rol del maestro pueda percibirse como algo confuso, en tanto que: “Uno como profe está en una constante dicotomía, entre lo que se pide que hagamos (orden disciplina, conducto regular, seguimientos convivenciales, etc.), y lo que realmente creemos que debemos hacer, somos vistos más como operarios o guardianes de jóvenes que como intelectuales orgánicos” (17-8).

Esta situación implica, al mismo tiempo, que las tensiones entre responsabilidad, cuidado y derechos hayan derivado en que el profesor asuma el cuidado como tarea central, y para suplir la demanda de garantizar derechos pierda su rol, por eso: “Nos hemos convertido en cuidadores, no en educadores” (1-6). Como se puede ver en los relatos, el discurso de los derechos que da al maestro el papel de garante

de los mismos, le puede alejar su labores propias, como la enseñanza orgánica de la disciplina que imparte, pues garantizar los derechos de los niños en la escuela, teniendo en cuenta las dificultades que se enfrentan, termina siendo un trabajo de tiempo completo.

Algunas contradicciones en el discurso de los derechos

El debilitamiento de la imagen del docente se mezcla con las condiciones conflictivas de la escuela y con los propios límites que siente a la hora actuar:

El profesor entraba al aula y los estudiantes salían, pero ¿Él qué hace? Seguir el debido proceso, que termina en la importancia del derecho a la educación y la necesidad de que el niño no baje las cifras del colegio. Pasan años llenando un libro llamado “Observador”, el cual hay que renovar cada año (1-11).

Todo ello conduce a que el profesor, por garantizar los derechos, se vea a sí mismo como víctima de los derechos de los niños, y lleva a preguntarse: ¿Cómo mantener los derechos ante los comportamientos de los estudiantes? Teniendo en cuenta, por ejemplo, que los castigos de suspensión del recreo se consideran uno: “De los únicos recursos con los que aún cuentan los docentes para tratar de contrarrestar el comportamiento intolerable, agresivo, violento e impetuoso de los niños” (1-5).

Esta contradicción frente al discurso de los derechos involucra al profesor en una dicotomía radical, que se expresa en un cuadro complejo:

Los valores en las instituciones se han perdido en gran proporción porque ya no se respeta a los docentes, a los padres de familia o a los alumnos. La mayoría de ellos se escudan en la Ley de Infancia y Adolescencia, ya que ésta es muy flexible. En ella se da mayor relevancia a los derechos y un menor llamado de atención hacia los niños y niñas; los padres y ellos mismos sienten que se les están vulnerando los derechos. Siendo el docente visto como el malo (12-10).

Las representaciones del estudiante en las narraciones de los docentes

Los diarios plantean una representación de los niños cuyo punto de partida es su definición como estudiantes; su imagen está constantemente mediada por las actividades de enseñanza, las reglas institucionales, las formalidades del gobierno escolar, las estructuras del reglamento y los principios; no son vistos como niños, sino como alumnos. Esta situación, junto a lo ya descrito, plantea el hecho de que se les ve como víctimas fuera de la escuela, debido especialmente a la violencia intrafamiliar y a los abusos de los que son objeto.

Dicha representación permite ver el contraste entre una figura del niño ideal, “aconductado”, escolarizado y protegido, de una maestra: “Niños hechos a la me-

dida de la escuela, con una familia que los ame, los quiera y que se sienta orgullosa, un niño feliz tierno y cariñoso, inteligente, con potencialidades destrezas y habilidades dadas a aprender, explorar, curiosear”(16 -3), y la de un niño “real”, visto como “anormal” para lo esperado por la escuela: “Sin una familia estable, permanece al cuidado de otras personas; en ocasiones enfermo, con situaciones de dificultad de aprendizaje, desnutrido, niño maltratado y con referentes negativos desde su familia” (16-4).

De todos modos, la imagen de este niño tiene que ver con el ideal para el maestro de un sujeto dócil, juicioso e inferior, al que hay que “aconducir” para la escuela: “Porque desde pequeños tenemos que sembrar en ellos la seguridad para pedir la palabra, preguntar lo que no entienden, que pasen la tablero sin temor, que ayuden a contribuir con el aseo” (5-12); por eso sus derechos son determinados desde una perspectiva de derecho a la subordinación: “Tiene derecho a participar en las actividades programadas por la institución y en los diferentes grupos, cumpliendo con las normas y acuerdos previos” (5-12). ¿Están los profesores para conducir al niño, para moldearlo?

El imaginario de los derechos en el marco de la Convención

En realidad la figura de niño se combina con un horizonte para el que el profesor parece trabajar, el cual involucra elementos como que los derechos y las actividades de la escuela deberían garantizar: “Que los niños no se sientan mal” (8-4), y que, en el fondo, se trata a un “niño ideal, dispuesto y feliz” (19-5, 6). Este niño es el de preescolar y Básica en los primeros años, el horizonte casi no considera a los mayores, quienes parecen invisibles como sujetos en la escena de los derechos, allí ya se desdibuja su rostro y se convierte en parte de un contexto, de una situación y no de una persona.

Cuando se hace referencia a los niños de mayor edad es frecuente encontrar términos que les ubican como actores de conflictos y, en alguna medida, como agentes marcados por el desinterés y el aburrimiento frente a lo que propone la escuela. Pareciera que los niños más grandes ya no fueran reconocidos por el marco de la Convención de los derechos. Esta división se expresa en que no se ve el panorama de la escuela como conjunto, sino de manera fragmentada.

Por su parte, el niño pequeño, más dócil, es educado de diversas maneras, pero no parece que las didácticas más innovadoras sean capaces de propiciar el aprendizaje, el aula busca aleccionar sobre los derechos, pero desde parámetros repetición; tal es el caso en el que, luego de la semana de receso:

La mayoría de los niños se fueron a pasear y no hicieron las tareítas, entonces hablamos sobre la responsabilidad. También estuvimos compartiendo el tema

de los derechos del niño y la niña y sobre los deberes. Trabajamos el derecho a la igualdad, los niños escribieron y dibujaron lo siguiente: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en la Declaración de los Derechos de los niños. Estos derechos serán reconocidos sin distinción de raza o credo o nacionalidad, luego hicieron un dibujo (18-23).

Antes que comprender o “vivenciar”, el niño copia los derechos y los dibuja repitiendo; antes que derechos, son deberes declarados en la repetición y la memoria.

El lugar confuso de los derechos en los relatos de los maestros

Los derechos mismos se encuentran en un lugar confuso dentro de la abigarrada red de ideas que emplean los profesores para ubicarlos en sus narraciones; un espacio tan enigmático como el principio que sugiere que desordenaron todo: “La educación en la escuela es un trompo de colores lanzado por la cuerda de los derechos” (1-3). La suma de los relatos deja entrever que para los profesores los derechos han producido algo de desorganización.

En el “baile del trompo”, los “derechos” se confunden con “valores”, y éstos últimos pertenecen a un lenguaje muy propio de la escuela, por eso uno de los maestros diagnostica que: “Los estudiantes cayeron en el discurso del “derecho” y los valores se han venido dejando de lado” (1-4). A pesar de la presencia de un discurso de derechos, para los profesores es necesario poner en primer plano los valores; sin ellos parece que se cae en una contradicción: “Se educa para aprovechar los “papayazos” y para que no se deje de nadie; se les repite indirectamente que tener y respetar los valores y al otro es de débiles, de bobos” (1-4).

A esta contradicción se suma un componente que confunde el lenguaje y las comprensiones: “Dentro del aula hay normas que se deben establecer desde un comienzo, para tener dentro del salón una buena convivencia, teniendo buena conducta se lograrán con éxito diversas actividades, un ejemplo, aprender a escuchar al otro”; por ello: “Cuando el colegio es permisivo, y no se tienen normas, se pierden los valores” (5-7). El resultado es la creación de una cadena que va de normas a valores y, de allí, a derechos. El derecho termina siendo asumido como algo que se merece, siempre y cuando se cumpla la norma y se ratifique el valor.

Los derechos inherentes versus los derechos merecidos

La confusión en cuanto a los derechos ha llevado a que se vean como un beneficio excesivo, llegando a un fuerte debate sobre su naturaleza, ¿son connaturales o deben “ganarse”? El relato de una profesora permite confirmar este hecho, luego de consultar a sus estudiantes encontró que: “La gran mayoría contestó que los derechos se ganan en la escuela, por ejemplo, hablaban del derecho al descanso: si te portas bien te lo ganas, si no, lo pierdes” (1-12). La maestra se apresuró a

aclarar que: “Los derechos son derechos, y eso los hace inherentes a la vida y la existencia” (1-12).

Una segunda profesora facilita el argumento: “Claro que los derechos se merecen desde el momento en que se engendra el ser humano, porque tiene la necesidad de ser protegido” (5-8). A pesar de que ambas afirman el sentido connatural de los derechos, también las dos ven que el asunto no se realiza en la vida escolar. Los relatos hacen evidente que los niños tienen instalado un discurso de merecimiento sobre los derechos, por eso las profesoras les dan a entender que éstos son inherentes al ser humano.

Esta tensión permite entender la lógica de otra salida frente a la misma pregunta, en la que el derecho: “Se merece y se gana cuando, tanto en el colegio, como en la casa, damos prioridad a inculcar los derechos junto con los valores” (5-9). La reducción del espacio de los derechos se lleva al extremo en los discursos que los unen a los deberes o a los aprendizajes para una futura ciudadanía; ello se entiende en momentos como: “Cuando el colegio realiza la elección de personero y, desde el niño de primera infancia, tiene derecho de elegir de acuerdo con su criterio, inculcando un derecho que ejercerá en el transcurrir del tiempo” (5-9). Para el maestro es casi imposible (más para institucionalidad) ver los derechos sin relacionarlos con los deberes, en tanto ejercicio de ciudadanía.

Sin embargo, la lógica de conducta, normas y valores enfrenta a los profesores con una situación que les incomoda profundamente: sienten que, con sus pocas herramientas de autoridad, están en riesgo de: “Sin querer, vulnerar los derechos de los niños (as), ya que en la actualidad casi todo está prohibido para con ellos” (2-14). Preexiste una inconformidad frente a la norma y los discursos de protección de la primera infancia, que se lleva al extremo de pensar que es mejor evitar el juego porque los niños se pueden lastimar.

El maestro y su responsabilidad como garante de derechos

Los derechos se traducen en definiciones muy completas, los profesores pueden declarar que “Son un conjunto de garantías que están para proteger a los seres humanos frente a las acciones y omisiones que interfieran con la libertad y la dignidad humana” (8-6); sin embargo, son vistos como algo inalcanzable o reducido a un pacto legal en el que:

Las responsabilidades del docente comienzan desde el momento en que es matriculado el niño o niña, terminan hasta donde corresponden sus deberes, pero es responsabilidad de nosotros velar siempre por el bienestar y actuar hasta donde nuestras funciones y la ley lo permitan (12-11).

Así, la formación en derechos termina en actividades formales de aprendizaje verbal y memorización, que se materializan en lo que una maestra relata como parte de su rutina: “Lectura y reflexión acerca de los derechos y deberes de los niños y niñas” (18-25) ¿Hasta dónde llega la responsabilidad del maestro como garante de derechos?

Visualizando rutas y caminos posibles: sentidos emergentes y significantes persistentes

Para concluir, resulta apropiado señalar las pistas y claves que surgieron con el desarrollo del texto:

- Los diarios de maestros son un texto pertinente para observar las contradicciones, tensiones y modos de pensar acerca de los derechos en el contexto escolar; esto, independientemente de que la escritura, o la puesta en escena de la subjetividad, sean los modos en que el maestro se sienta más cómodo para narrarse.
- Los diarios exponen las coordenadas en las que se produce la reflexión sobre la vida escolar, los modos de ser de los derechos, y la manera en que el yo y el tiempo de los maestros se ponen en juego al enfrentarse con el reto de narrar el ejercicio de derechos. Reflejan un modo de contarse en el que la racionalidad establecida por el maestro es más instrumental, marcada por principios y deberes, y mucho menos polifónica o dialógica.
- La coherencia de la narración de sí mismo y de las formas de ser de la escuela, recae constantemente en la ilustración del principio y del deber ser, antes que en la potencia de la pluralidad. Es necesario preguntarse por el papel de la escritura y sus posibilidades como movilizadora de la práctica reflexiva.
- Los acontecimientos en los diarios hablan de una posible agenda de temas que deben ser abordados e interrogados desde la perspectiva de los derechos, entre otros: lo público; las actividades de goce como el fútbol; el abuso y el maltrato como paradigmas de la vulneración de derechos; lo marginal y lo extremo como lugares preferentes para explorar los derechos, antes que la importancia de la vida política escolar.
- En general, las comprensiones de los profesores hacen referencia a paisajes poco cambiantes e inamovibles; no se plantean grandes retos desde los derechos, sino una serie de pequeños hechos en los que el maestro, como mediador y garante, puede hacer algo por lograr un mínimo de derechos conseguibles. Esto es todo un reto si se desea aportar, innovar o transformar la forma de vivir los derechos en la escuela. Este es el lugar del mayor desafío para los maestros: Atender pequeños hechos, con mediaciones mínimas, o ir más allá. ¿Hasta dónde va, o debería ir el docente, cuando se trata de garantizar los derechos de los niños y niñas?

- Las narraciones y representaciones dejan fuertes marcas alrededor de la figura de un maestro que siente vulnerados sus derechos cuando garantiza los de los niños; siente que no puede conciliar el discurso de los derechos con el de las normas y el de los valores, aquí podemos ver diversas matrices culturales en pugna. El profesor se siente como una víctima para quien la victoria de los derechos ha significado un sacrificio de su identidad, convirtiéndolo en cuidador y en operador de reglas y normas. Tal situación representa otro reto que amerita profundas reflexiones para develar respuestas que saquen al docente del lugar de víctima y le potencien como líder y garante.
- En el fondo de los discursos hay dos elementos centrales: la alegría y la felicidad, marcados como signo visible de la vulneración o garantía de derechos, y como horizonte del quehacer de la escuela, más allá de toda finalidad institucionalizada y formalizada.
- Los diarios permiten ver una inquietud de los profesores por la importancia de la familia y la casa como territorios cruciales para la actividad de garantía de derechos, no solo porque perciben que son el origen de las vulneraciones, sino porque parten de un juicio esencialista que entiende la calidad de la familia como base para la vivencia de los derechos.

Referencias

- Benjamin, Walter. (1989). *El Narrador. Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- IDEP, Maestros y maestras. (2015). *Diario maestro, maestra. Documento de trabajo*. Bogotá: IDEP.
- Zizek, Slavojk. (2015). *Acontecimiento*. Barcelona: Sexto Piso.

Un análisis del proceso de sistematización derivado del trabajo de campo

Aura Mora

Luis Ignacio Rojas García

Diego García Ramírez

Las actividades académicas del “Estudio maestros, maestras y derechos de la niñez”, han tenido un carácter versátil, pues se agrupan en diversos frentes: en el proceso de fundamentación para la comprensión de los derechos de la niñez; en la apropiación de diferentes herramientas pedagógicas por parte de los maestros, que funciona también como instrumento de indagación en el campo; y en la apropiación de la sistematización como dispositivo para dar cuenta de la práctica pedagógica, y producir saber a partir de las relaciones que se tejen en la escuela en torno a los derechos.

Referentes conceptuales de la sistematización

A continuación se presenta la fundamentación del proceso de sistematización que se llevó a cabo para el “Estudio Maestros, maestras y derechos de la niñez”, el cual hace parte del componente de cualificación docente y utiliza esta herramienta como metodología para la producción de saber a partir de las prácticas de los maestros y maestras de los colegios oficiales. La importancia de la sistematización radicó en que permitió visibilizar las prácticas docentes alrededor del tema de los derechos. El mayor referente teórico fue el investigador y educador popular Marco Raúl Mejía (2013), quien propone la sistematización como proceso que empodera y produce saber y conocimiento en los maestros y maestras.

Este proceso es resultado del esfuerzo hecho para trabajar con maestros, maestras, niños y niñas que pertenecen a los colegios oficiales de Bogotá, cuyo principio fue crear saber, pensamiento propio y, especialmente, una reflexión acerca de los derechos de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad. La iniciativa respondió a la línea misional del IDEP y la UNIMINUTO, de producir y divulgar conocimiento, usando como estrategia principal la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa.

Fundamentos epistemológicos de la sistematización

Marco Raúl Mejía afirma que la experiencia de América Latina en los últimos 30 años ha demostrado que las prácticas realizadas mediante procesos de intervención están acompañadas de un saber, y que es necesario reconocerlo para poder dar cuenta de él. Ese saber no es la ciencia, pero está repartido bajo diversas orientaciones que le dan sentido a esas prácticas. Es allí donde existe la posibilidad de que ese saber, presente en las prácticas, se haga evidente bajo la forma de experiencias, las cuales van generando un producto distinto a lo que se había planeado a través de la reflexión y del seguimiento persistente sobre la práctica.

Por ello en los últimos años ha tomado mucha fuerza la sistematización como forma de saber sobre las prácticas, y como proceso de investigación cualitativa realizado por los grupos que llevan a cabo la práctica. Existen múltiples concepciones útiles para reconocer distintas maneras de realizarla y de emplear los instrumentos, las cuales han generado una producción de saber que dialoga con el conocimiento constituido, y han permitido proponer nuevos saberes y demostrar caminos e interpretaciones alternativas para la comprensión de realidades sociales.

En nuestro continente se han desarrollado diferentes formas de sistematización y diversas maneras de producir saber, por eso el proceso que se llevó a cabo para el “Diario de maestros como estrategia de investigación acerca de las prácticas de los profesores sobre los derechos de los niños y niñas”, se instala en la sistematización de la Educación Popular, desde una perspectiva fundada en la Investigación Acción Participativa.

Se buscó una descripción de la manera en que se desarrolla la práctica de los maestros y maestras, respondiendo a preguntas como: ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué? Para encontrar las categorías se buscó responder a dichas preguntas desde la perspectiva de quien sistematiza, en este caso, el profesor y profesora. La mayor o menor cantidad de ocasiones en que aparecen las categorías, define su importancia como unidad de análisis.

La importancia de la sistematización es claramente definida por Mejía (2015), quien la plantea como elemento ubicado en el enfoque del pensamiento crítico y de las pedagogías críticas:

Hablar de cómo empezó la sistematización como empoderamiento del sujeto en su propio saber, es comprender cómo nace la pedagogía crítica, y para ello es necesario señalar que en Latinoamérica se ha venido dando una lucha en torno al desarrollo de distintas disciplinas de pensamiento, planteamientos conceptuales que intentan salir de la hegemonía conceptual eurocéntrica.

A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos:

Se gestan caminos y lecturas alternativas como las de José Carlos Mariategui, quien planteó un socialismo indoamericano de teoría de la dependencia; Freire en Educación Popular y Gutiérrez en el Teatro del Oprimido; Kaplún en la Comunicación Popular; Orlando Fals Borda en la Investigación Acción Participación; Quijano desde la decolonialidad del poder, y Martín Baró desde la Psicología social (Mejía, 2008, p. 2).

Como se puede ver, la sistematización hace parte de una trayectoria de pensamiento latinoamericano, que deja su legado en el saber de las comunidades en el territorio y en la escuela.

La episteme de los saberes en la sistematización

Esta trayectoria de pensamiento, además de emprender una resistencia alrededor del reconcomiendo de los saberes: “Inaugura, desde nuestra realidad, la crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y excluye a las otras que se generan en lugares diferentes a ella” (Mejía, 2015).

La práctica es el centro de la sistematización, no para conceptualizarla como harían otras perspectivas, sino para comprender sus tensiones, deconstruirla y criticarla, comprender su historia, su origen y evolución hasta el momento cuando se instala en el cuerpo del sujeto y en el cuerpo social; por eso el interés de esta forma de sistematizar, que no es la única ni pretende serlo, es la mirada desde lo cultural como la producción de la cotidianidad en el mundo de la vida.

En la visión de Orlando Fals Borda, que hace carne la teoría y la práctica, las prácticas eran el centro de atención, este tema de teoría-práctica era problemático para los paradigmas establecidos del positivismo, del mercantilismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al establecer su reflexión sobre teoría y práctica no querían establecer cómo en las prácticas hay saber y empoderamiento, por eso Fals Borda, en contraposición, plantea un ritmo pausado de reflexión y acción que posibilitará transformar la realidad desde la cultura (Mejía, 2015).

Al proceso se suma un sujeto, el “practicante”, como el agente que mueve el mundo y la realidad producida en el cuerpo social. Su saber es producido por la propia práctica de su cotidianidad, que produce cultura y, aunque no es reconocido como un saber científico por los académicos, sí es un saber de ciencia:

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente, y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico (Mejía, 2008, p. 2).

Cuando el saber de práctica le recuerda a la episteme hegemónica que no es única manera de entender lo humano, convierte la práctica en saber que empodera al practicante, pues le permite reconocerse como poseedor de conocimiento que transforma su realidad y la de su entorno.

La infinidad de grupos que han hecho viva esta problemática de la teoría y práctica plantean que, epistemológicamente, hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. Recuperó algunas discusiones, en donde acordábamos que la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual (Mejía, 2008, p. 3).

La separación entre objeto y sujeto en la producción de conocimiento, hace que los saberes sean jerarquizados, fomentando, como plantea Mejía, que solo responda a la posesión de un método y la legitimidad institucional, propias de los llamados investigadores. “En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad” (Mejía, 2015). Por ello, la sistematización, planteada como producción de conocimiento, se instala en un paradigma alternativo: entiende al objeto-sujeto como elementos estrechamente unidos; no son niveles separados de la misma realidad, existen como relaciones, flujos y acumulado social.

Es desde este contexto que toma sentido la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico; ello significa dotar de sentido al saber, darle un estatus, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y, por lo tanto, la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, llegando, en algunos casos, a la obligación de construir un campo inter-epistémico nuevo.

La Educación Popular y la sistematización

La Educación Popular, o “sistematización viva”, ha trazado el camino de la sistematización desde la acción de los saberes y conocimientos en las prácticas de la vida cotidiana¹, los cuales generan sentidos, conocimiento, sabiduría y, cuando el practicante es capaz de sistematizar, es decir, de producir su saber, dejan de ocupar el lugar de formas menores de conocimiento científico, pues se convierten en conocimiento propiamente dicho, que se diferencia y es capaz de exponer sus complejas relaciones. Al respecto, De Certeau (2004) esboza la forma en que diversos grupos llegan a ampliar las epistemes luego de realizar una sistematización:

Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente. Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que las constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero, ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría (p. 56).

Así, se va produciendo una episteme propia de la sistematización, pues se construyen conceptualizaciones, metodologías, dispositivos y acumulados que, al mismo tiempo, van nutriendo a las ciencias:

En este campo y en estos acumulados se pueden ver grupos populares, movimientos sociales, los prácticos de la acción, los profesionales reflexivos, las profesiones de intervención y ayuda, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría (Mejía, 2015).

Para la Sistematización desde la Educación Popular, la reflexión se ubica en las siguientes discusiones:

- A La acción representada: Mediante la construcción y deconstrucción de los imaginarios frente a la práctica. Ubicación del contexto histórico de los procesos.
- B La acción abstracta: Mediante la cual no se manejan objetos, sino conceptos abstractos, los cuales a la vez son resultado de acciones anteriores. Acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción.
- C Acción mental o reconstrucción de las acciones de otros: Para lo cual se vale de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato, como sucede en

1 La idea que empleamos sobre lo cotidiano y la cultura es expuesta por Michel De Certeau en *La invención de lo cotidiano* (2004).

la representación de los procesos históricos o en cierto tipo de narrativas. Esta interpretación de la acción permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa, las cuales permiten encontrar la reflexión crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización viva, no solo ha llevado últimamente a encontrar sus productos conceptuales en libros, vídeos y cartillas que circulan en muchos lugares, sino que se ha consolidado como muestra de una perspectiva metodológica plural, pues facilita el surgimiento de diferentes enfoques, posicionándose como un campo fértil de debate desde la riqueza epistemológica de la diversidad cultural.

Episteme de la práctica

Plantearse una episteme de la práctica significa trazar los temas y problemas de relaciones como práctica-teoría o saber-conocimiento, y la manera en que se han construido en Occidente; además, implica ver otras formas de construcción, como la latinoamericana, en la cual:

El conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica, que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer de la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento (Mejía, 2008, p. 7).

Entrar en esta reflexión significa abordar detalladamente preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la acción?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?

- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Descifrar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental, en lo que ha sido denominado conocimiento de la Modernidad; pero hacerlo implica la intención de transformar esa realidad desde la consciencia de que hemos borrado nuestro conocimiento propio de la vida, por ejemplo: el uso de plantas medicinales, la soberanía alimentaria o el cuidado del ambiente. Hay infinidad de saberes que se han borrado de la episteme debido a la aplicación de una forma excluyente de producir conocimiento, que debe ser debatida y cuestionada.

El proceso de sistematización del trabajo de campo

Con el fin de organizar la información y, según el trabajo de campo, presentar las primeras pinceladas del análisis de resultados, se explicarán los hallazgos en cada una de las categorías. Todas las herramientas desarrolladas por los maestros han dado cuenta, con diferentes matices, de la forma en que se viven conceptos como la participación, la autonomía, la diversidad y el territorio.

Desde la perspectiva de derechos de los niños y las niñas, se privilegió la valoración del cumplimiento del derecho a la educación, no a partir de las obligaciones del Estado, sino de los derechos de las personas; es así como el sujeto: “Emerge en el cruce de los ejes del derecho y de la política y (se) materializa el centro de la estructura de la matriz de valoración” (Pulido y Pabon, 2013, p. 31). Para efectos del presente estudio, los sujetos de derechos fueron los estudiantes, en los que se concentró la atención de la indagación.

Los niños y niñas no se entendieron como objetos de asistencia social, sino como sujetos de derecho a partir de dos elementos fundamentales: el interés superior y la prevalencia de los derechos, conforme a lo planteado en la Convención sobre los derechos del Niño de 1989. El interés superior se refiere a la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás y, en esa medida, a que los agentes públicos de todos los sectores, así como los actores sociales, deben protegerlos y evitar que sean vulnerados; la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas apunta a que, aunque:

Los Derechos Humanos deben ser ejercidos equitativamente por todas las personas, si fuera necesario garantizar los derechos de algunos antes que los de otros, los derechos de los niños y las niñas priman sobre los derechos de los demás (González, 2012, p. 14).

En consecuencia, el estudio, se estructuró entendiendo a los escolares como sujetos de derechos, desde sus propias vivencias.

Aproximación a la sistematización de la información recolectada

La sistematización es un proceso de interpretación crítica “sobre la prácticas y desde la práctica”; ordenar, catalogar o clasificar datos o experiencias es sistematizar, pero requiere además de otras herramientas para “aportar al diálogo crítico entre los actores encargados de la formulación de políticas públicas, entre otros aspectos (Jara, 2011, pp. 67-68). Es un proceso de “reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida que implica un proceso de investigación, análisis y documentación” (Kramer y Kramer, 1977, p. 1); su objetivo es “transformar la realidad”, pues tiene el potencial de generar pensamiento colectivo, fortalecer el trabajo institucional y potenciar el de los actores de la comunidad educativa (Kramer y Kramer, 1977, p. 68).

En consonancia con lo anterior, el proceso de recolección de datos estuvo orientado por una codificación abierta que permitió: “Descubrir, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 225). Así, la recolección de información estuvo abierta a todas las posibilidades del campo; el proceso de sistematización, desde su posibilidad de dar cuenta de los hallazgos de la aplicación de diferentes técnicas cualitativas, como el grupo focal, el reportaje o la historia de vida, ha ofrecido a la investigación suficientes variaciones y riquezas, así como la posibilidad de ser flexibles en la ambientación de los datos.

El presente estudio privilegió la codificación en vivo, para aprovechar la riqueza de los discursos y narrativas de los niños y niñas de los colegios oficiales de Bogotá. Esto, teniendo en cuenta que todo proceso de codificación de datos tiene como propósito: “Buscar cómo se relacionan las categorías, con las subcategorías, así como desarrollar mejor las subcategorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 228), buscando garantizar la comprensión de las mismas a la luz de las preguntas de investigación. Así es posible determinar las relaciones entre los conceptos, a partir de la comparación entre los sitios o personas observadas, para verificar similitudes y diferencias.

La sistematización de la práctica se sustentó en un proceso de selección y depuración de los conceptos y categorías definidos en la investigación, con el fin de establecer las relaciones entre subcategorías de tipo temporal, de causa efecto o de medios, dando lugar a las categorías emergentes, que se agruparán alrededor de las categorías centrales (Aguilar, Padilla y Cuenca, 2006).

La ruta metodológica y las categorías de análisis fueron flexibles durante el proceso de composición de herramientas de indagación, convirtiéndose en un horizonte de referencia para el diseño de los instrumentos de recolección de información y del trabajo de campo. Los diferentes instrumentos usados para el trabajo de campo atienden al enfoque transductivo, lo cual implica partir con unas categorías y referentes generales que se fortalecieron de acuerdo con los descubrimientos y hallazgos, mientras, al tiempo, se dejó abierto el camino conceptual a nuevas perspectivas de los relatos y prácticas relevantes del hábitat escolar, que se decantaron en el estudio como aspectos trascendentales para posibles propuestas educativas o incluso políticas públicas en educación.

El foco de análisis de la información en los discursos y las prácticas de los maestros, maestras y estudiantes, alrededor de los derechos, recolectado en el trabajo de campo, se sistematizó para propiciar la descripción desde la correspondencia y correlación entre los instrumentos aplicados.

Este modelo de análisis permitió cruzar y cotejar los diversos relatos y experiencias recolectados en los registros de los contextos escolares a partir de las herramientas diseñadas. Lograr este reto de tener diversidad de discursos y prácticas disponibles para el análisis, exigió un trabajo juicioso en la elaboración de los instrumentos de indagación y recolección de la información, porque implicó diseñar ejercicios a profundidad, que lograron canalizar desde distintos frentes la mayor cantidad de vivencias posibles de los estudiantes, de los maestros y las maestras. Ello garantizó un proceso de análisis y sistematización revelador para el estudio, que incide e impregna la cotidianidad escolar.

La sistematización en el marco del estudio

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, se instaló en el componente de cualificación docente; surgió de la exigencia de que sean los colegios oficiales los que originen conocimiento al rededor de la garantía del derecho a la educación. El presente estudio cualificó a maestros, maestras, niños y niñas en el uso de herramientas iconográficas, radiofónicas y audiovisuales, lo que permitió asegurar una cuantiosa variedad de productos creados en las instituciones educativas en torno a los derechos de la niñez.

Se buscó potenciar la voz del maestro y del estudiante, para que con sus producciones pongan en evidencia lo que su sucede en la escuela, su dinámica escolar, los problemas que afronta, los sueños, los miedos y, en esencia, los derechos. Desde el grupo de investigación del estudio se fue consciente de que aunque los resultados de las investigaciones tienen un valor incalculable, muchas pasan a adornar los estantes del centro de documentación. Por eso se incorporaron los

lenguajes con los que se comunica la sociedad de hoy, presentando producciones radiofónicas, iconográficas, audiovisuales y escritas.

La reflexión escrita es la bitácora que guió la producción de los lenguajes radiofónicos, audiovisuales e iconográficos. Por ello se cualificó a los maestros en procesos de sistematización, para que aprendan a usar su reflexión escrita como punto de partida para crear sus productos. En este orden, los maestros usaron como fuente principal de creación el diario de maestro; allí pudieron organizar su pensamiento, llevar un registro, consolidar un archivo, reportar su experiencia, hacer una memoria, recoger otras voces mediante la entrevista, reflexionar su práctica, hacer una historia de vida y documentar toda la reflexión y análisis de su proceso creativo, aquello que les impulsó a consolidar su saber.

El proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, como parte del componente de cualificación docente, avanzó en la conceptualización de la sistematización, entendida como la manera y el medio por el cual el maestro y la maestra empoderan su saber y lo hacen visible a través de la reflexión sobre su práctica. También se desarrollaron diversos talleres en la apropiación del diario como espacio para la escritura, la sistematización como reflexión de la práctica, el uso didáctico de los lenguajes radiofónicos y audiovisuales, y la producción como elemento fundamental para organizar la proyección estratégica de los lenguajes tecnológicos.

Paralelamente, el trabajo de campo directo con los estudiantes, mediante la aplicación de las herramientas metodológicas más intensivas y de mayor alcance, fue realizado por los docentes mediante la reproducción de los talleres tomados en cada una de las sesiones de cualificación, proyectando a los maestros y maestras como investigadores en el proyecto. Los docentes documentaron sus prácticas y saberes sobre los derechos de niños y niñas, de manera directa e indirecta en cada aplicación de lo aprendido durante el proceso de cualificación.

El equipo definió que las herramientas aplicadas en todos los colegios por sus cualidades para indagar, fueron: entrevistas, grupos focales, historias de vida y reportajes de los derechos en la escuela, las cuales eventualmente dieron pistas para el análisis y el cruce de información. Sin embargo, estas herramientas funcionaron como apoyo a los proyectos que cada maestro ejecutó en su colegio, para que pudieran complementar su información y lograr una mayor versatilidad en sus análisis.

Para dar cuenta de esta premisa, se desarrolló el andamiaje metodológico y las categorías de análisis desde la sistematización, como elemento sustancial para la producción de saber del maestro. El interés de esta investigación se concretó en la posibilidad de ver cómo los maestros, maestras, niños y niñas construyen su mun-

do y el significado de los derechos desde sus propias experiencias. Concretamente se observó la forma en que dan sentido a sus vidas y delinear este proceso en la dinámica escolar.

Al tiempo, el estudio instruyó a maestros y maestras, desde el componente de cualificación docente, mediante una metodología acción- participación, a partir del reconocimiento de los derechos de la niñez amparados en la Convención. Con ello se logró empoderar el saber del maestro en correspondencia con su práctica educativa y las relaciones de conocimiento que se tejen en el aula.

Este proceso estuvo atravesado por unas categorías de análisis preestablecidas, las cuales fueron creadas para organizar la información y la intención del estudio. Estas categorías a su vez estaban atravesadas por las vivencias de los derechos de los niños y niñas. Las vivencias dieron cuenta de los discursos y las prácticas; es decir: estaban impregnadas en la estructura cognitiva de los sujetos. Al dar cuenta de ellas se pudo abrir la puerta a procesos de sistematización concretos que llevaron a la consolidación del saber del maestro, surgido en la práctica escolar.

La práctica fue el punto de partida en la producción del saber, y la sistematización el instrumento sustancial para concretarlo. Identificar la práctica es una acción que los maestros llevaron a cabo en el desarrollo de su trabajo de campo. En este sentido, el andamiaje conceptual del estudio estuvo centrado en la sistematización, por lo que, como se aprecia en la siguiente tabla (*Tabla 1*), se identificaron varios instrumentos para registrar y guardar el proceso de sistematización:

Tabla 1. Instrumentos para la sistematización de la práctica de los maestros en la escuela

Instrumento	Definición del registro
El diario personal	En él se registra el trabajo de campo en el marco del proyecto. Es fundamental definir los temas y los ejes mediante preguntas orientadoras que centren las pretensiones del registro escrito. Allí se escribe todo lo que se observa.
Las fuentes documentales	Es un instrumento de organización del registro documental. La idea es identificar en el tiempo y el espacio las actividades realizadas en el marco de la práctica escolar.

<p>Memorias o relatorías</p>	<p>Aquí se consigna de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, un taller, un seminario, una reunión de grupo, una discusión o cualquier evento público en el cual se trabajen aspectos relacionados con el estudio.</p>
<p>El archivo</p>	<p>Es el principal dispositivo de sistematización; un lugar común, en el cual son colocados los diferentes productos del desarrollo del estudio: actas, memorias, videos, audios; pero el archivo debe tener una organización que permita clasificar y codificar, tanto los formatos, como la información, para poder usarlos.</p>
<p>El diario de campo</p>	<p>En él se hace la primera selección y organización de la información. Es allí donde se reconstruyen los hechos y eventos en un orden secuencial del día a día, pero con una primera interpretación de los datos. No es descriptivo, sino analítico de los hechos observados.</p>
<p>Caja de herramientas</p>	<p>Son todos los elementos creados para identificar datos e información que ayuden a reconocer la práctica, para así acumular información relevante para el análisis y la composición del saber. Por ejemplo, para este estudio se creó el reportaje, el mapa del cuerpo, el diario de maestro y la entrevista-grupo focal.</p>
<p>El relato</p>	<p>Cuenta una historia de hechos o situaciones muy significativas, ocurridas en un período de tiempo; allí se colocan las experiencias, anécdotas, interacciones, actuaciones y sensaciones.</p>
<p>Guía de observación</p>	<p>Permite identificar aquello que se quiere observar. Es un foco que canaliza la observación y el registro, de tal manera que se pueda identificar la información más relevante, aquella que se pretende sistematizar.</p>

<p>Grupos de discusión</p>	<p>Este instrumento busca ver lo que exponen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien expresa, la manera como lo dice. Se organiza en torno a un tema o fenómeno particular, con el fin de profundizar en la comprensión o apropiación de aquello que convoca a la discusión. Es necesario elaborar una guía que oriente la conversación y que los grupos sean pequeños.</p>
<p>Historia de vida</p>	<p>Se busca recoger, desde la subjetividad de las personas, una recuperación de su memoria y de la manera como ha sido impactada en algunos aspectos específicos de sus vidas, en torno al estudio que se está realizando o al proyecto particular.</p>
<p>Autobiografías</p>	<p>Es una narración en el aquí y en el ahora, de alguien que es capaz de colocarse frente a su vida, de tal manera que, recuperando su historia más subjetiva, lo contado termina en el presente, cuando el protagonista se da cuenta de que también es el narrador de lo que vive.</p>
<p>Las entrevistas</p>	<p>Es una conversación sobre aspectos específicos, en donde la clave está en saber preguntar y orientar la conversación que interesa profundizar. Para ello se puede contar con un buen banco de preguntas orientadoras.</p>
<p>Las fotografías y los videos</p>	<p>Esta herramienta ayuda a tener una memoria visual de lo vivido durante el estudio. Además, funciona como evidencia del proceso. Estos registros facilitan un análisis de otras cosas que pasan en los procesos de intervención y que, en la mayoría de tipos de registros, por la premura del tiempo y por el énfasis de lo verbal, no toman forma muy precisa.</p>
<p>Crónicas de flujo de proceso</p>	<p>Es un mapa que ayuda a identificar el proceso, el norte del proyecto, de tal manera que los devenires del estudio no pierdan la unidad y pretensiones sustanciales identificadas en los objetivos.</p>

El trabajo de diseño y construcción de la ruta metodológica del estudio fue negociado y concretado por el equipo IDEP-UNIMINUTO, junto a los docentes investigadores que participaron del proceso. Los protagonistas fueron el maestro y la maestra, quienes mediante sus reflexiones recolectaron información clave sobre los derechos de los niños y las niñas. Su labor implicó que fueran receptivos y adaptables, para que pudieran expandir su comprensión a través de la información verbal y no verbal, mediante la observación de las dinámicas de relación que se tejen en la cotidianidad escolar.

En esta dinámica metodológica, el maestro debió tener cuidado con los sesgos y las subjetividades en la composición de los datos; para ello pudo ir monitoreando, junto con el equipo IDEP-UNIMINUTO, posibles errores, de tal manera que le fuese posible equipararlos y solventarlos mediante la colección de nuevos datos (Merrian, 2009).

El estudio buscó posicionar al docente como un investigador cualitativo, capaz de recolectar datos que posteriormente construyeran saber, conocimiento, teorías o, por lo menos, hipótesis de partida. En este sentido, el maestro construye conceptos a partir de las observaciones y comprensiones intuitivas logradas por su permanencia en el contexto escolar. Los fragmentos y piezas de información de observaciones en el aula, entrevistas, relatos, historias de vida o documentos, son combinados y ordenados en temas, para darle cabida a las categorías emergentes (Valenzuela y Flores, 2012).

El trabajo de campo se concretó con los maestros, quienes aplicaron las herramientas de investigación definidas por el estudio. Cada una de las fechas estuvo mediada por las dinámicas laborales de los docentes, quienes adaptaron su tiempo para ejecutar el trabajo de campo.

De igual manera, durante todo el mes de septiembre se desarrolló un trabajo *in situ* de 20 horas en total, donde los investigadores del estudio visitaron colegios para hacer las respectivas asesorías y observaciones de aula, que les permitieron recoger información valiosa para el análisis. También asesoraron la producción radiofónica, iconográfica y audiovisual, con el fin de garantizar la consolidación de los productos de los maestros. Paralelamente, se acompañó el proceso escritural, con el fin de que los maestros culminaran sus textos para la publicación.

Maestros y maestras participantes

Todas las actividades realizadas con los maestros y maestras estuvieron soportadas con las respectivas listas de asistencia. Esta tarea permitió ver su participación activa durante los talleres y hacer un mejor análisis del proceso de cualificación; al tiempo, fue el insumo sustancial del proceso de cualificación, pues permitió dar

cuenta del mismo a partir de una medición que consideró el avance en la formación desde el parámetro de una asistencia periódica. Como se puede ver en la *Tabla 2*, la regularidad fue significativa, y es prueba de que los maestros y maestras estuvieron comprometidos con el proceso formativo y que hay un gran interés por los temas relacionados con los derechos de niños y niñas.

Tabla 2. Registro de asistencia a los talleres

NOMBRE	APELLIDOS	cédula	Reunión Informativa	15 de Mayo	22 de Mayo	29 de Mayo	5 de Junio	13 de Junio	10 de Julio	17 de Julio	24 de Julio
Amparo	Villalobos	51739623		X							
Ana Gabriela	Murillo Salcedo	1012918822	X								
Angela	Martinez Rodriguez	53927738	X				X				
Angelica	Medrano B	51709709	X		X	X	X	X	X	X	
Carlos Eduardo	Martinez Daza	79531140	X	X	X		X	X	X	X	
Carolina	Gonzalez	52241694	X		X	X	X	X	X	X	
Cesar Augusto	Mavorga Mendieta	80815830	X	X				X		X	
Cristina	Graldo Veloz	51899298	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Daissy	Monestoque	35332325	X	X	X	X			X	X	
Dalys Dahana	Penagos Gonzalez	1000168025	X								
Daniel Camilo	Ariza Lugo	1000130986	X								
Diana	Castañeda	52118491	X			X	X	X	X		
Dora Ines	Mesa Lopez	21177190	X								
Edgar	Ramirez Zelo	249805		X		X	X	X	X	X	
Edgar Eduardo	Esguena Moreno	79698927	X	X	X	X	X	X	X	X	
Edna Carolina	Cruz	52929044		X							
Edwin	Ferrer Ropam	72228534	X	X		X			X	X	
Enith	Serna Cardenas	51693322	X		X	X	X	X			X
Femey David	Moreno Devia	1005827123	X								
Flor Angela	Castellanos Dai	51802652	X	X							
Gladys	Chacon Castro	51841272	X	X		X	X			X	
Gloria	Vega Triviño	41758728	X	X	X	X	X				
Hector	Mora	79687855		X		X	X	X	X	X	X
Herlinda	Cartagena Cortes	51552361	X	X	X			X			
Hermann	Sanchez Navarrete	52338347	X	X			X				X
Hernando	Bamga Flechas	19420106	X		X						
Ingnd	Urueña Rivera	52055988	X	X	X	X		X	X	X	
Jenny Viviana	Alvarado Camelo	1010164315	X								
Johan Andres	Lopez Ibañez	1000341289	X								
Jose Joaquin	Ruiz Vargas	16595651	X		X	X	X	X			
Juan Sebastian	Salina Gutierrez	1000183223	X								
Julia Andrea	Rojas Salamina	52956704	X	X	X	X	X		X		X
Kelly Viviana	Herrera Castillo	52982956	X		X			X			
Liceth Kanala	Ruiz Moreno	1001050430	X								
Lila	Torreuela	32825660		X							
Lucia	Platero Bordan	51605245	X								
Ludwing Leonardo	Correa Alarcon	80019940	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luz Angela	Martinez	52927738		X		X			X		X
Luz Marina	Herrera Rivera	41675924		X	X	X	X			X	X
Marganta	Guentero	51602860		X	X	X	X		X	X	X
Mana Camen	Leon Garzon	5168441	X		X	X			X		X
Manbel	Rincón Lovera	52708433	X	X							
Manbel	Sandoval Lovera	40045924			X	X	X		X		X
Maryan Zoranny	Rubiano Velandia	1000603679	X								
Norvels Margoth	Guarin Rincón	23588471	X	X		X	X	X	X	X	X
Olga	Sanchez Ortiz	51654699	X	X	X		X	X	X		X
Paola Andrea	Florez Garcia	52398016	X	X		X					
Rene	Arevalo S	11187981	X	X	X	X	X	X	X		X
Rodolfo	Mora Palacios	79687855	X								
Rolando	Paredes	91322676		X	X	X	X		X		X
Sebastian	Toro Mateus	1193312352	X								
Sonia	Cordero	52331199		X							
Valentina	Alzate Oriedo	1001345120	X								
Wilson	Canelo Peña	79373754	X	X	X	X		X	X		X
Yadira	Ruiz Guzman	65734107		X	X	X	X		X		X

Yadira	Ruiz Guzman	65734107			X	X	X	X			X			X
Yenni Andrea	Vargas Tapia	1000126805	X											
Luis Fernando	Morales Suarez	79591798					X	X					X	X
Olga Cecilia	Espejo	51931924					X							
Jenny Constanza	Forero Hernandez							X				X		X
Claudia Edid	Herrera Escalante							X	X				X	X
Devssy	Monastoque													
Manbel	Sandoval Lovera		X				X	X	X				X	X
Fernando	Galarza							X	X	X	X		X	X
Liliam Torrecilla									X					

Siguiendo la recomendación al inicio del proyecto, todos los maestros trabajaron con 10 estudiantes o más, por lo cual el número de estudiantes beneficiados fue alto, como se ve en la *Tabla 3*; sin embargo, la cifra es mayor en lo que a beneficiarios indirectos se refiere, pues los maestros y estudiantes involucrados tienden a realizar el trabajo de campo con grupos grandes, involucrando variedad de conjuntos y ciclos.

Tabla 3. Datos poblacionales de beneficiarios

Tipo de Población	A		B		C		D		E		F		TOTAL		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Total
Afrocolombianos	1	1	6	10	12	11	0	0	3	1	0	0	22	22	44
Indígenas	0	0	18	15	6	3	0	3	0	0	0	0	24	21	45
Discapacitados	0	0	18	22	8	11	0	0	0	0	0	0	26	33	59
Desplazados	5	3	22	28	9	21	0	0	0	0	0	0	36	52	88
Otro	16	12	60	54	75	83	8	12	22	38	2	4	183	203	386
TOTAL	0	0	30	24	28	96	18	5	20	31	1	1	291	331	622

A- Primera infancia(0 a 5 años)

D- Juventud(18 a 26 años)

B- Infancia(6 a 13 años)

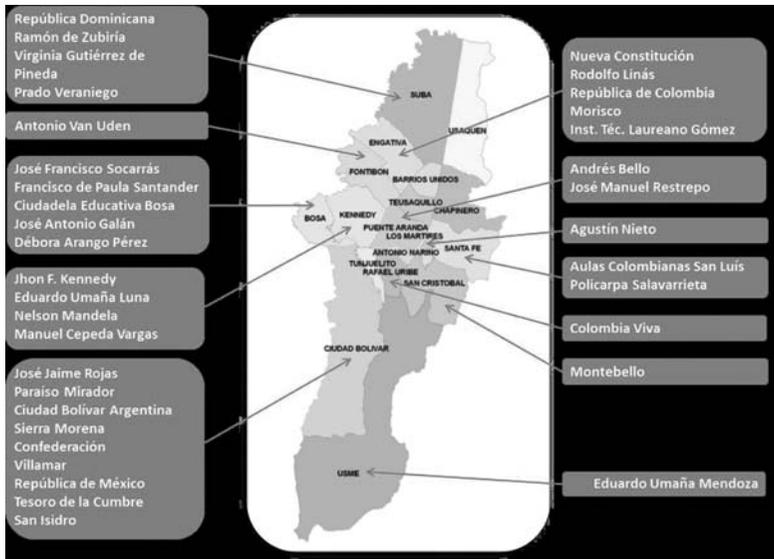
E - Adultez (27 a 59)

C- Adolescencia(14 a 17 años)

F - Personas mayores

Los estudiantes y maestros participantes estaban distribuidos en las localidades que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Colegios y localidades vinculadas al estudio



De los datos demográficos, vale la pena resaltar la superioridad de la participación femenina en el proyecto, ya que el 65% de las personas vinculadas son maestras, y el 35% maestros. Lo anterior encuentra su justificación en que la mayoría de personas vinculadas al proyecto pertenecen a los niveles de primaria y preescolar, los cuales cuentan con una mayor cantidad de maestras que de maestros.

Otro dato que llama la atención en la encuesta de caracterización docente, es el de los años de experiencia de los maestros y maestras participantes; según la gráfica, el 47% de la población tiene entre 10 y 19 años, el 34%, entre 20 y 29 años, y el 16% tiene menos de 9 años de experiencia. Estos datos permiten identificar que los maestros y maestras participantes poseen una larga trayectoria en la educación, y que muchos de ellos se desempeñan en la docencia desde mucho antes que los derechos de niños y niñas fueran un discurso fuerte dentro de los colegios, motivo por el cual sus prácticas pedagógicas han sufrido cambios significativos y quizá de ahí su deseo de sistematizar dichas prácticas.

De la mano con UNIMINUTO, todas las actividades programadas contaron con un soporte logístico que permitió el desarrollo de cada una de las actividades. Los espacios fueron negociados con la universidad y los recursos audiovisuales se convirtieron en un requisito primordial para el despliegue fluido de los talleres. Por ejemplo, en la imagen que se presenta a continuación, es posible ver las

instalaciones y los recursos con los que contaron los maestros y las maestras del estudio.

Imagen 1. Instalaciones y recursos





Las posibilidades logísticas, de equipos, instalaciones y de apoyo para sus iniciativas escolares, permitieron a la mayoría de maestros, consolidar sus producciones radiofónicas y audiovisuales, finalizar sus escritos y publicarlos.

Referencias

- Aguilar Tamayo, M. F., Padilla Arroyo, A., y Cuenca Almazán, I. (2006). *El mapa conceptual y la narrativa histórica*. Obtenido desde <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p130.pdf>
- Borda, O. F. (1991). *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Centro de Investigación y Acción Popular.
- De Certeau, M. (2004). *La invención de lo cotidiano*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Germanãa, C. (1995). *El "Socialismo Indo-Americano" de José Carlos Mariátegui*. Lima: Proyecto de Reconstitución del sentido histórico de la Sociedad Peruana.
- Gonzales, P. (2012). *Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos*. Bogotá: IDEP.
- Gutiérrez, S. (1979). *Teatro popular y cambio social en América Latina: panorama de una experiencia*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decísio. Pátzcuaro*, (28), pp. 67-74.
- Kaplún, M., y García, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kramer, D., y Kramer, H. (1977). Investigación-acción: investigación social y realidad social. *Revista Austríaca para la Ciencia Política* (1).
- Mariátegui, J. C., y Garrels, E. (1979). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015-Marzo 21). Entrevista realizada en las instalaciones de UNIMINUTO.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to desing and implementation*. San Francisco: Sage.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas.
- Pulido, O., y Pabón, R. (2013). *Diseño de la estrategia del componente misional Educación y políticas públicas desde el enfoque de derechos y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 137-148.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valenzuela y Flores. (2012). *Fundamentos de investigación*. Vol. 2. Monterrey: Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey.

Segunda parte

La perspectiva de los maestros en torno a los derechos de los niños y las niñas

Granja escolar integral, como programa curricular alternativo de formación y ejercicio en derechos, convivencia y ciudadanía en estudiantes “problema”

José Joaquín Ruiz Vargas

“El siglo de la biotecnología acabará finalmente perteneciendo a los pensadores sistémicos, los que ven la biología más como un “proceso” que como “un montaje de piezas” y para quienes el gen, el organismo, el ecosistema y la biósfera son un “superorganismo” integral en el que la salud de cada parte depende de la salud y el bienestar del sistema entero”.

Jeremy Rifkin

No existen condiciones para que la escuela actual se conciba a sí misma, tampoco para que procese autónomamente sus separadísimos pensar, conocer y actuar, que son preconcebidos y en tal escuela habrán de prefabricarse. Se hace necesario zafarles de la imposición de “contenidos pedagógicos” dictados por los Estados y el mercado. De esta intención hay antiguas referencias, por lo que es conveniente recordar a Basedow, citado por Ponce, A. (s.f.), quien a mitad de los años 30 del siglo XX diferenciaba dos tipos de escuela:

Se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias), porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición entre las clases a las cuales van destinadas. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, y como deben ir más lejos que los otros, están obligados a estudiar más... a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro (pp. 173-4).

Por ello hoy es urgente una recomposición estratégica y política en torno al pensamiento, el conocimiento y las acciones que puedan germinar, pues esa “imposibilidad de pensar en la escuela popular” sería modificable si se hace uso, por

ejemplo, de la libertad de cátedra, del escaso albedrío institucional que provee la ley, y de la misma jornada única, para reestructurar el perverso currículo “oficial”, que a esta soporta.

Podría partirse justamente del conocimiento, ese mismo que suele volverse carga y que se evalúa vertical y unilateralmente desde la docencia, ese que a veces reproducimos “inconscientemente” a pesar de nuestros pírricos discursos libertarios, de nuestra supuesta escucha activa, de las peroratas del reconocimiento del otro, de las tarareadas diferencias, tolerancia y participación en la toma de decisiones que nos afectan a todos.

Discursos ramplones e insulsos frente a la efectividad de los intereses de nuestros gobernantes, del mercado y de las burbujas desgarradoras del consumo, el egoísmo y la injusticia, en los que se desenvuelven nuestras sociedades. Ecos que invocan a Steinmetz cuando afirma que: “La educación sistemática, organizada y violenta comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral” (Citado por Ponce, A., s.f.).

Así, y ante los logros en la estructura intelectual de los maestros y maestras, inmersos en el paradigma de la resistencia al cambio del pensamiento y la acción humana, se plantea la gradualidad política de reestructurar y avanzar sectorial y sutilmente en la construcción de una escuela armónica con el entorno y las realidades que a éste le surcan; de manera que la reivindicación de derechos infantiles y juveniles, la formación ciudadana y la convivencia en paz, se forjen a partir de actores y escenarios relacionados y con posturas transformadoras del conocimiento, el pensamiento crítico y la acción solidaria con el individuo, la sociedad y los ecosistemas que involucran el precitado currículo (Ruiz, J., 2013, pp. 3-4).

Logrando esto, y trascendiendo de manera positiva y convincente el escenario y actores escolares, se puede hacer extensiva la innovación a partir de soportes investigativos que respalden la aventura de replicar una acción pedagógica implementada pertinentemente, pues la escuela actual depende estructuralmente de la coerción estatal: prestar algo más que un servicio (Descaracterizándole de su condición de derecho fundamental), para ofrecerla como mercancía intencionadamente política, valiéndose del fuero social estructurante que le es inherente, para mantener un *status quo* que sostenga y fortalezca las clases detentoras de los poderes económicos, políticos y por ende culturales, representados en dicho Estado.

No puede, entonces, esperarse que el Estado permita la acción libertaria de una escuela que habrá de derruir sus bases sociales, económicas y políticas. Tal intención corresponde al Magisterio, a la escuela misma, a sus miembros, pues una modificación de tal magnitud requiere gradualidad, tiempo, actores y escenarios interactivos/investigativos intestinos, ya que desde lo exógeno no hay convenien-

cia ni voluntad política. Es suficiente tropiezo la estructura cómoda y reaccionaria de algunos docentes frente a una escuela que desate caminos de libertad y justicia social. Ello exige tacto, convencimiento y soporte práctico.

Empero, ante la popularidad creciente al interior de la escuela de propósitos de cambio radical, y siendo consecuente con lo dicho, aparecen respuestas opositoras soportadas en banalidades y ridiculeces como: “Me opongo porque su propuesta no me gusta y ya”, o “Sencillamente creo que no sirve y punto”. Además, tales modificaciones implican serias lecturas y esfuerzos por conocer las opciones de cambio planteadas. Resulta más cómodo esgrimir “Es mejor lo malo conocido que lo bueno por conocer”, que “Hagámosle a ver que sale”. Tampoco hay voluntad ni formación política para emprender gestas de esa talla.

Sin embargo, en las instituciones educativas distritales se viene promoviendo la implementación de proyectos que incorporen, como centros de interés, el pensar, decir y hacer de sus estudiantes en la cotidianidad escolar y comunitaria (Ruiz, J., 2011), y el desarrollo de sus habilidades y capacidades, con la participación familiar y del resto de miembros de sus comunidades, en la materialización de los derechos de niños, niñas y jóvenes, antes que la exigencia de sus deberes (Ruiz, J., 2015).

Consecuentemente, se ha realizado una propuesta investigativa de innovación pedagógica, en la que su derrotero es la cotidianidad curricular y la eventual extensión del Colegio Andrés Bello I.E.D. (Localidad de Puente Aranda de Bogotá, D. C.), de manera que pueda aplicarse y hacer un seguimiento de algunas modificaciones estructurales de su esencia escolar, a partir de procesos investigativos que soporten las posibilidades de innovación sin los contratiempos de la “normalizada y naturalizada” resistencia al cambio de sus actores comunitarios (Ruiz, J., 2014).

Así, se cifra el fundamento en la adaptación y coherencia de actividades, proyectos, programas y planes incluyentes del escenario escolar y su entorno; para, de manera gradual, sutil y estudiosa ver los niveles de respuesta, aceptación y rechazo comunitario a las implementaciones referidas. La cobertura a la que se aspira es total en los niveles educativos de Primera Infancia, Preescolar, Primaria, Secundaria y Media (lo que incluye los ciclos inicial, I, II, III, IV y V); dado que inicialmente la idea gusta a los docentes encargados de tercero y cuarto, la propuesta se articula en sus preliminares con el Ciclo II, lo cual no excluye la incorporación posterior de la premisa integradora del Programa desde el resto de ciclos y niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media.

Por lo anterior, el objeto de estudio e implementación inicial de la investigación en curso se enfoca en la unidad operativa, en la transversalización y praxis curricular de proyectos relacionados con: la caracterización adulta de los estudiantes mal

llamados “problema”; Lectoescritura y comprensión global; Huerta escolar como herramienta de mejoramiento convivencial; Cultivo de lombriz roja californiana; Cultivo de caracol de jardín; Acopio y utilización de aguas lluvias; Reutilización y reciclaje de desechos sólidos escolares, y Producción comunicacional escrita, visual y audiovisual.

La esencia investigativa de esta innovación pedagógica subyace en el trabajo manual y en equipo, y en el aprovechamiento de la emotividad individual de estudiantes, maestros y padres de familia; elementos que funcionan como herramientas pedagógicas en las actividades y proyectos de un programa que, en principio, cubra las pertinencias o impertinencias curriculares del Ciclo II.

Esto, de tal forma que se logre despertar en la comunidad educativa, especialmente en los estudiantes, el amor por adquirir conocimiento, la construcción de pensamiento crítico y la materialización discursiva de la escuela en la acción solidaria; la cual, de paso, deberá reflejar una formación respaldada por individuos y colectivos escolares en convivencia pacífica y libertaria, que transforme, gradualmente, la individualidad, la comunidad, sus conflictos y el ejercicio de ciudadanía, a partir de actores y escenarios que trasciendan la familia, la escuela, la calle, el territorio y sus ecosistemas, desde las manualidades y las reflexiones y aprendizajes del oficio de granjeros integrales escolares. En este contexto, es pertinente lo que anota Ruiz, J. (2014):

Allí tal vez encuentre refugio el niño díscolo, el incomprendido, el abandonado, el consentido, el olvidado, el no escuchado, el adolorido [...] este tipo de escuela entraría a especular desde la realidad y no desde el supuesto teórico, cosa seguramente más atractiva para el muchacho que vería [...] su posibilidad de transformar la realidad, de afectar positivamente el entorno, con actividades no tan complejas como la cuadratura del círculo o la visita inmaterial y telescópica a los astros.

Valga apreciar, además, que la justificación de lo anterior se recoge en la versión conceptual que Sennett, R. (2009) plantea sobre las habilidades, el artesano y su creación (el hacer con las manos, el pensar con ellas y el conseguir y crear conocimiento con ello). En el Programa se parte de los problemas que implica la tarea: la motivación para trabajar bien, el entrenamiento de habilidades cuando la repetición es un mal, y el sobrevivir a la enemistad entre lo bueno y lo mejor.

En este contexto, vale la pena reivindicar la expresión de nuestro Rector: “Necesitamos que la granja tenga colegio”, pues retoma la filosofía planetaria de nuestros hermanos mayores, usurpados material y culturalmente por la supuesta madre patria, que a su vez se relaciona con la solicitud histórica de una escuela que sirva para la vida. Es desde allí, desde un escenario de confrontación ideológica

y política, que nace la propuesta de un programa para integrar los múltiples conocimientos, actividades y gestas de la “Comunidad andresista”, alrededor de un “ideario” y de un “accionario” que parten del pensamiento escolar crítico, aspirando a una formación ciudadana capaz de reconocer realmente al otro, sumar sus diferencias y ser garante de los Derechos Humanos y colectivos desde las etapas más tempranas.

Así germina la propuesta de la Granja Escolar Andresista, GEA, en un escenario en el que fluyen las posibilidades de difundir, apropiar, defender y ejercer los derechos de la niñez, a partir de la práctica docente misma, de la escucha y validez del estudiante, del sentir, pensar, decir, hacer y omitir de los niños, niñas y jóvenes, inscritos o no en el protocolo discursivo y práctico de la escuela misma.

Nuestra propuesta de reestructuración curricular involucra un fuerte cuestionamiento ético al decir y hacer de los adultos periféricos, a la casa, la calle, la escuela y al ejercicio ciudadano, con el objeto de construir lineamientos y acciones que estructuren una nueva visión de escuela, familia, patria y sociedad, sin desconocer al planeta como casa, al necesario trabajo manual y en equipo, y al aprovechamiento de la emotividad humana en la reconducción concepciones tan históricamente limitadas.

Tal proyecto implica la lectura contextual de las profundas contradicciones entre el escenario y los actores escolares, además de las de la política estatal educativa. Ello significa cuestionar la esencia curricular, abordar críticamente conceptos y categorías tales como asignaturas, áreas, campos y énfasis, entre los que reina un espíritu fragmentario que bloquea la socialización del conocimiento y la producción de pensamiento elaborado, mientras corroe la acción estudiantil, pervierte la formación ciudadana y da lugar a una convivencia individualista, beligerante y carente de salidas pacíficas.

Esto exige propuestas radicales alrededor de conceptos como escuela, educación, derechos, deberes, ciudadanía y convivencia, y de los cruces entre Estado y comunidad, enteramente contrapuestos y al parecer irreconciliables. Es perentorio que se esclarezcan roles e intencionalidades curriculares de uno y otro lado. Una cosa quiere la clase gobernante y otra la comunidad.

En este sentido, es fundamental considerar lo que quiere la comunidad de estudiantes, que debería identificarse filial y socialmente con miembros comunitarios diferentes de los maestros, maestras y directivos docentes, pues ellos se obligan al discurso de la escucha activa. Diferente es que la fusión curricular exija de ellos una actitud lectora, comprensiva y global del sentir, pensar y hacer comunitarios, sin que dejen de participar expresando su criterio unificador en torno al currículo

que, a su vez, debería recoger las aspiraciones de una sociedad nueva, ser un panel de opiniones dispuestas a salvar al ser humano de una hecatombe ecológica.

Es desde la emoción de trabajar juntos, sumándonos a la esperanza de sobrevivir a la barbarie capitalista, que reivindica la individualidad y la competencia que beneficia a unos pocos, los elegidos de siempre, que se atrincheran en la lujuria, hediondez y mezquindad de sus intereses personales, que debe morir este currículo “universal”, en su egoísmo, saña y extintora ley, para que como el Fénix, surja un currículo nuevo, encantador y floreciente, fraterno, solidario y consecuente con los seres inertes y vivos de natura entera: De GEA.

No buscamos reproducir las opciones fáciles de explotación del fenómeno vital, o los sucesos que son accesorios descotidianizados por la técnica, la tecnología o la ciencia falaz e importada que, valga la anotación, cuenta con un comercial matiz estatal; por ello, es conveniente retomar la opinión de Rifkin (2009):

El siglo de la biotecnología, en el que estamos entrando, nos va a tentar con una amplia gama de alimentos transgénicos y animales alterados genéticamente (eso sí, patentados por grandes corporaciones); medicamentos maravillosos y terapias genéticas que, en teoría, producirán niños más sanos, eliminarán el sufrimiento y alargarán la vida de las personas. Pero a cada paso que damos hacia ese nuevo mundo “bioindustria”, una angustiada pregunta nos asalta: “¿A qué precio?”.

No se trata de sembrar o criar por sembrar o criar. Tampoco de que el estudiante dé cuenta de su poderío asimilador del discurso didáctico al rezar quinientos nombres científicos, o de que sepa recitar el número de electrones de Valencia del Wolframio y de los ciento y pico de elementos químicos restantes. Mucho menos se busca consolar a los muchachos por el deterioro ambiental y la desaparición de especies vivas, con los bioterios, huerticas y jardines escolares.

Obviamente, no se pretende replicar la siembra o crianza de maticas o bichitos en recintos desnaturalizados por la rutina “pedagogizada” de la improvisación investigativa, a través de añejos, seudocientíficos y restrictivos espacios y falacias académicas. Se aspira observar en el desarrollo vital de especies de corta vida y alta fertilidad, la sencillez con que natura se expresa, enseña y denuncia el peligroso camino que van tomando la ciencia, la tecnología y la técnica en manos de los mezquinos intereses de las oligarquías, de las plutocracias y de su inescrupuloso mercado.

Nos interesa poner en evidencia, a través de la simple y a la vez compleja matica de papa, fríjol, maíz, caléndula o yerbabuena, o del “asqueroso” animalito, como una chiza, un caracol o una lombriz, una opción alternativa para resolver problemas como la desnutrición, el hambre y/o la misma muerte de millones de seres

sometidos a la revolución verde, a la transgénesis, la clonación, la desertización, la hipersalinización de suelos, el calentamiento global o la pérdida de especies.

Procuramos reivindicar el mensaje de los hermanos mayores de las culturas ancestrales, sobre el retorno a la chagra, a la tierrita, al campo, al manejo indígena de las selvas, del agua, de la rotación y descanso de los suelos, de la incidencia gravitacional de la luna y de sus fases. Buscamos recuperar la verdad acerca de las multinacionales fitoquímicas, farmacéuticas y agroalimentarias, sobre los genes y patentes robados para someter al mundo a cultivos cuyas semillas deben comprarse para cada siembra, porque además de infértiles ya son ajenas.

Se trata de una reestructuración curricular que revele el trasfondo político-económico del mercado global que somete a individuos, sociedades y ecosistemas a su injusticia, ambición e intereses; buscamos que el currículo sea un actor que denuncie la forma en que ese mercado controla, manipula y comercializa seres inertes (suelos, masas de agua y aire, minerales y materias primas), o vivos (virus, bacterias, hongos, micro-organismos, vegetales y animales, incluyendo al ser humano, sus ancestros y sus futuras generaciones). Se trata de digerir escolar y ciudadanamente eso de los xenotransplantes, del ADN recombinante, de los organismos genéticamente modificados, de la eugenesia biotecnológica, de la pérdida del plasma germinal y de sus impactos colaterales.

Se pretende implementar agro-cultivos limpios, sin manipulación genética, sin toxicidad ni egoísmos intrínsecos. Se trata de reconocer y volver a usar las costumbres tradicionales, sanas y viables, la soberanía y autonomía alimentarias; de aprender matemáticas con la secuencia periódica de producción foliar de una mata de yerbabuena o de arveja, o con la cantidad de células ovopositadas por un caracol o una lombriz hermafroditas que, como huevos fecundados en los individuos que participan de la cópula, permiten enfrentar pedagógicamente el tabú de la sexualidad, el género y el respeto por la expresión e identidad sexual de los seres vivos, entre ellos, el controvertido ser humano.

También implica explicar la esencia fantástica de leer y escribir, a través de un cuento o un soneto alejandrino en el que una legumbre produce “fríjoles en barbada mazorca”, mientras se expone la asociación de una gramínea y una leguminosa, en la que la primera da soporte y la segunda fija el nitrógeno que será el abono para las dos plantas y para sus vecinos. ¿No es acaso GEA un ejercicio curricular que sirve para la vida, que llena de esencia los planes de estudio de las fragmentadas ciencias, mientras promueve valores humanos y éticos, lúdicos y recreativos que motivan y a la investigación hacia el diálogo, la construcción en colectivo, el hallazgo de la paz y la felicidad de todos y de cada uno?

¿Acaso no es esto materializar en la realidad y en la esencia escolar los raidos discursos teóricos de la transversalización curricular y la transformación equilibrada del entorno y la sociedad? Se trata de darle significado y fondo pragmático y político a la escuela, al conocimiento hacedor de ciencia, tecnología y técnica, para que efectivamente sirvan al individuo, a la sociedad y al planeta. Es un ejercicio de saber para ser libres y actuar.

Buscamos producir pensamiento y acción críticos, transformadores de la realidad; desde el sencillo arte sano de sembrar plantas o criar animales, queremos reconducir la emotividad y que el currículo lleve los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia caminos de ida y vuelta, lo cual implica a seres que mientras enseñan, aprenden y viceversa. Tal proceso permite renovar el sentido de humildad en quien enseña mientras aprende, y facilita motivar a quien aprende mientras enseña; esto permite reconocer al otro, escucharle, entenderle y tolerarle, facilita la solidaridad, el trabajo en equipo, el acceso manual, el análisis y auto-gobierno de la emotividad y una convivencia menos beligerante, con lo cual se liberan opciones comprensivas, más cercanas al significado de paz y al ejercicio ciudadano.

Por todo ello, el Programa GEA se forja desde aquellos estudiantes que los adultos olímpicamente estigmatizamos como “niños problema”, los caspas, los que joden, los que pegan, los groseros, los patanes, los que rompen el manual de convivencia, los censurados, los punibles, los expulsables, los que, contradictoriamente, no son objeto de la escuela tradicional, aquellos que requieren de la férrea estructura disciplinaria y de la absoluta y vertical autoridad de los adultos sordos, que no conciben su participación en la construcción de las normas y deberes. Esos mismos que desconocen eternamente los derechos de niños, niñas y jóvenes “problema”.

Justamente es alrededor de lo último que se concentra el trabajo de GEA, buscamos transversalizar un currículo que sirva para la vida, dándole sentido a ejes como el desarrollo humano y la investigación; de allí nace el lema de nuestro PEI: “Libres por el saber y la acción”, que da significado a nuestra búsqueda por desestigmatizar a los estudiantes inquietos, quienes son justamente los que esperan un currículo menos jarto, menos escuelero, más creativo y significativo, más real y crítico del contexto y del sentido que debe tener la escuela, la educación y la formación.

En la actualidad contamos con los servicios de profesionales capacitados que atienden la fase de implementación del Programa GEA: Mary Isabel Méndez Acuña (Acopio, uso y distribución de desechos sólidos escolares); Lady Viviana Hernández Castro (Lecto-escritura comprensiva y global: La fantasía de leer y escribir); Milena Cardozo Acevedo (Cultivo de lombriz roja californiana, de Eisenia foetida y Utilidad de lo inútil); Olga Lucía Briceño Sandoval (Cultivo de caracol

de jardín, Petit Gros Helix aspersa), y Dulfay Beltrán Escobar (Huerta escolar como herramienta de mejoramiento convivencial).

En la fase de proyección, contamos con la participación de: Marcela Murillo (Acuicultura de especies nativas); Alicia Nieto Baquero (Aplicaciones matemáticas en el Programa GEA); Camilo Hernán Eraso Sandoval (Centros de interés estudiantil); Luis Alonso Torres Santa (Acopio, distribución y uso de aguas lluvias en sistemas de riego por goteo); Rafael Francisco Contreras Villamil (Cultivo de mamíferos lagomorfos), y Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo (Acuario escolar y juego de cartas didáctico-pedagógicas de producción estudiantil).

A pesar de las obvias posturas del Programa GEA, la audiencia crece y los vínculos de padres, madres, acudientes, administrativos, docentes y directivos docentes, se intensifican en los niveles de básica, secundaria y media. El programa, y la comunidad andresista, agradecen a las personas e instituciones que desinteresadamente apoyan esta gesta reivindicatoria de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, desde el humilde oficio de los maestros y maestras que la impulsan y materializan curricularmente: Secretaría de Educación Distrital; Jardín Botánico José Celestino Mutis; Corporación Universitaria Iberoamericana; Universidad central de Colombia; Corporación Universitaria Minuto de Dios; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y Comisión Sueca de Derechos Humanos.

Sea este el espacio para agradecer especialmente a los mal llamados “estudiantes problema” y reconocer su esfuerzo y el sentido que han dado al Programa GEA; también a nuestro Rector, William Javier Salinas Muñoz, por su incondicional apoyo para la actual gestión, y al Proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, que permitió la organización del presente texto, desde el principio de Frato: “Detrás de los productos escolares hay unos niños, con su diversidad, sus problemas, sus familias y sus juegos, sus dolores y alegrías” (IDEP, Uniminuto, 2014).

Referencias

- IDEP, UNIMINUTO. (2014). *Diario de maestros y maestras: Palabras tomadas*. Bogotá: Rasgo & Color.
- Ponce, A. (s.f.). *Educación y lucha de clases*. Bogotá: Editores mexicanos unidos.
- Rifkin, J. (2009). *El siglo de la biotecnología. El comercio genético y el nacimiento de un mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz V., J. (2011). *Implementación del interés estudiantil como herramienta comunicativa, pedagógica y motivacional hacia la materialización de los Dere-*

chos Humanos desde Preescolar y Primaria. Bogotá: Colegio Antonio Nariño IED.

Ruiz V., J. (2014). *Programa de proyectos de la Granja escolar andresista - GEA*. Bogotá: Colegio Andrés Bello IED.

Ruiz V., J. (2015). *Desarrollo estudiantil de habilidades y capacidades para la vida, a partir del involucramiento familiar, la convivencia escolar, la formación ciudadana y la protección ambiental*. Bogotá: Colegio Andrés Bello IED.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Madrid: Anagrama.

El reconocimiento de los derechos y su vínculo con las emociones como moderadores del acoso escolar

Luis Fernando Morales

Fernando Galarza

Introducción

Escuela ideal, escuela real

Presentar la escuela como un espacio de socialización, producción y reproducción de saber, o como el escenario para la conformación de la ciudadanía y la consolidación de la convivencia, podría ser acertado en el imaginario de democracias liberales como en la que nos encontramos, pues por casi dos siglos en todo Occidente ha sido el bastión sobre el cual modelos como este cifran todas sus esperanzas de continuidad política y económica aparentemente exitosa.

Es por ello que cada vez más bibliografía propone la institucionalización formal de la escuela, el control ciudadano y, desde allí, la reproducción de políticas públicas en el espacio escolar, comprendiendo con claridad que la escuela es la última de las instituciones de agregación y control ciudadano que aún cuenta con el aliento necesario para asumir la formalización, institucionalización y respeto, la última que aún puede ser usada para tal fin.

Ese es el ideal propuesto y multiplicado por los medios de comunicación y la llamada opinión pública, pero tal vez sean otras las condiciones de nuestra escuela latinoamericana, la cual convive con una realidad contextual que, aunque opera desde los imaginarios de la ilustración, los Derechos Humanos y, en general, del sentido formal e institucional, enfrenta una realidad que la convierte muchas veces en una organización limitante, excluyente y desconocedora de los derechos de los

sujetos, por el afán de intentar llevar a buen puerto los rasgos de la ciudadanía en los educandos, obedeciendo la tarea propuesta por el Estado.

Es esta escuela real la que nos preocupa, ella es el escenario para convocar el análisis y la reflexión sobre las condiciones de su existencia, de allí nace nuestra preocupación investigativa y el sentido de nuestra observación escolar; buscamos posibilitar entornos escolares que, desde la reflexión real sobre sus limitaciones, brinden posibilidades reales de transformación y concienciación para todos los actores escolares, sobre la necesidad de reconocer al otro y los otros desde mi construcción social de vida.

La preocupación por los derechos de las niñas y niños en la escuela colombiana

Aunque desde la mismas garantías propuestas por los Derechos Humanos en los siglos 18 y 19, la escuela colombiana ha sido centro de su promulgación, las realidades han demostrado que por diferentes motivos, pasando por la masificación, el contexto, las pugnas ideológicas y muchas otras nociones que no son objeto de nuestra investigación, esta institución en muchos casos ha generado más lugares de desprotección y sentimientos de victimización en los estudiantes.

En algunos períodos la escuela colombiana se ha formulado desde un papel que segrega a favor de las clases económicas o políticas, ha impedido el ingreso a otras razas, etnias y culturas y, más recientemente, desde un discurso patriarcal, ha diseñado todo un andamiaje educativo encaminado a minimizar a la mujer; en muchos casos ha sido incapaz de incluir a las poblaciones con discapacidades y falta de oportunidades.

Por ello, aunque se avanza hacia una escuela globalizante, así sea desde la formalización e institucionalización, lo cierto es que aún es largo el camino de los derechos para niñas, niños y jóvenes; especialmente desde la posibilidad de lograr una escuela que les brinde algo distinto de la carga cognitiva de las disciplinas: un libre desarrollo, protección y capacidad crítica, como bases de la formación ciudadana. Esta es nuestra preocupación como propuesta de investigación y proyecto de transversalización curricular, por ello nos enfocamos en el cuidado, la visibilización del maltrato y del acoso escolar, y la escucha e indagación sobre las causas que lo provocan.

Nuestra preocupación y propuesta concreta

Comprendiendo la complejidad de la escuela, que enfrenta contextos de necesidades básicas insatisfechas y territorios de grandes masas de población desplazada debido al conflicto interno colombiano (situación propia de nuestra institución

educativa), la preocupación que nos convoca se ha venido cifrando específicamente en la observancia del acoso escolar al interior de la escuela, su visibilización como factor determinante en el desconocimiento de los derechos humanos de las niñas, niños y jóvenes, y su papel como principal problema de convivencia escolar; para, más allá de condenarlo, acercarnos a su comprensión y clasificación, con el objetivo de mitigar su impacto en la población escolar.

El proyecto pedagógico de investigación

El reconocimiento de los derechos como moderador del acoso escolar, su vínculo con las emociones. Institución Educativa Distrital Sierra Morena

Luego de más de una década de trabajo, el reconocimiento institucional en la zona dejó ver que se requería abordar urgentemente los proyectos que promovían la convivencia escolar y las buenas relaciones entre los estudiantes; haciendo evidente que el acoso escolar, en sus diferentes formas, es la mayor causa de los ambientes tensos, conflictivos y de desestabilidad convivencial. Este fenómeno se da en la institución desde las relaciones de poder, la forma en que los estudiantes las asumen y su necesidad de existir y subsistir en una escuela que por su contexto es hostil.

El tema del acoso escolar surgió como problema y pregunta de investigación en el año 2012, cuando nos propusimos construir una estrategia para verlo y abordarlo; inicialmente caracterizamos las condiciones del acoso estudiantil existente, sus tipos, modos, maneras e impacto en la condición emocional, social y cognitiva; como segundo paso optamos por buscar formas para abordarlas y, más allá de los productos media, audiovisuales, de prensa y las actividades de reconciliación y convivencia, avanzamos en la consecución de productos analíticos que nos permitieran comprender el fenómeno.

Básicamente nuestra intención fundamental es minimizar el acoso escolar, esperando que un ejercicio constante de socialización de los Derechos Humanos, vinculado con narrativas situacionales de acoso en la casa, el contexto y la escuela, y la elaboración de material escrito, fotográfico y audiovisual, que presente las situaciones de acoso, minimice su aparición en las relaciones interpersonales del ámbito escolar; dejando un ejercicio de respeto a la integridad física, mental, sentimental, relacional y colectiva del otro, de los otros, un “bien-estar” basado en el reflejo de “mis sentidos” y “emociones”.

Identificación y contextualización de la institución y los estudiantes

La IED Sierra Morena está ubicada entre la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá y el municipio de Soacha, colinda con los barrios Cazucá y Ciudadela Sucre de este municipio y, por su extensión geográfica de 4 sedes, está entre los barrios

Caracolí, Potosí, Santa Viviana, Jerusalén, Sierra Morena y Arborizadora Alta. La institución cuenta con 6000 estudiantes en sus 4 sedes y atiende las jornadas de mañana, tarde y fin de semana, la edad de la población se encuentra entre los 4 años, en los grados de preescolar, pasando por los 18 años en jornada regular, y llega hasta los 50 años en la jornada de fin de semana. La población sujeto de desarrollo en el proyecto investigativo se encuentra en el ciclo 3, grados quinto, sexto y séptimo, con edades entre los 9 y 15 años; se tiene la intención de avanzar y extender la muestra a más cursos, poblaciones y edades.

Sujetos de acción de la investigación

Estudiantes	Padres y cuidadores	Docentes	Orientación
La muestra se ha desarrollado con pequeños grupos de estudiantes, en especial de ciclo 3, pero se espera avanzar y ampliarla hasta un rango que pueda aportar al sentido del proyecto (sedes, alcaldes, personeros)	La muestra toma como actores incidentes de la investigación a padres y cuidadores de los estudiantes, con la idea de rastrear pautas de crianza, relaciones inter-familiares, posicionamiento de emociones y afectos, etc.	La investigación y proyecto se desarrollan, por ahora, con los docentes del área de ciencias sociales y artes, pero con la posible participación de otras áreas que ya conocen y se interesan por el proyecto	Vinculación con talleres, trabajos de visibilización y rastreo de situaciones familiares y de contexto

Desarrollo de la operatividad del proyecto

Fase de teoría de los derechos

Marco legal, marco institucional (Reconocimiento y socialización formal de la categoría de los Derechos Humanos de los sujetos).

Fase de apoyo convivencial

Charlas, foros, material de apoyo. Desde el reconocimiento de los derechos se busca la visibilización de las posibles situaciones escolares de acoso (al otro, a los otros) por medio de productos escriturales, fotográficos y audiovisuales, y una construcción de material educativo que se dio de la siguiente manera:

Visual de lectura

- Foto revistas.
- Folletos.
- Guías informativas de socialización.
- Poster.
- Murales.

Actividades lúdicas y recreativas

- Montajes teatrales.
- Montajes musicales.
- Salidas pedagógicas y convivenciales.

Productos TICs

- Ovas educativos para vinculación al currículo.
- Material audiovisual (películas cortas, grabaciones testimoniales).
- Grupos de chat.
- Aplicativos de apoyo a manejo de redes sociales sobre Ciberacoso. Creación de página Web, blog y wiki.

Fase de análisis

Testimonio y narrativa

Se busca la visibilización y la abstracción, desde un ejercicio narrativo de casos particulares y grupales, como reconocimiento de la existencia del acoso y su necesaria desaparición o minimización en las relaciones de los agentes escolares (grupos de charla, entrevistas grupales, entrevistas individuales, narrativa situacional); para ello hemos abordado fuentes de apoyo que trabajan con historia oral, memoria y narrativa desde las emociones, apoyándonos en autores y perspectivas que empleen esta metodología.

Apoyo conceptual en el análisis de la narrativa

Nuestro trabajo se apoya especialmente en la teoría de las emociones desarrollada por Nussbaum; textos como *Paisajes del pensamiento* (2008), *Justicia poética* (1997), *El conocimiento del amor* o *La fragilidad del bien* (2004), nos han permitido acercarnos a la tesis principal de la autora: “Las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas, y a las personas que están fuera

del control de esa persona, una gran importancia para el florecimiento de la misma” (2008, p. 24).

Tal principio se puede analizar a partir de las siguientes condiciones básicas: 1) Las emociones son juicios; 2) Están enmarcadas en una estructura eudaimonista, que determina cuáles cosas son de importancia para el individuo y su proyecto de vida; y 3) Implican otorgarle una cierta relevancia a objetos externos, que se encuentran fuera de su control; este referente es importante en la narrativa, porque, en el ámbito interno, implica la narración de las propias emociones en la lectura emocional y, en el ámbito externo, permite compartirla con los sujetos estudiantes.

Otro referente teórico importante, que se toma como ejercicio de captura testimonial y narrativa, es la investigación *Narraciones, memorias y ciudadanía: desplazamiento forzado* (Quintero y Ramírez, 2009), en la que a partir de las narrativas de 30 familias, víctimas del conflicto armado, se hace evidente el carácter testimonial de la narración y la forma en que la acción violenta vulnera la condición humana, la intimidación, los vínculos familiares y los derechos de los individuos; el documento construye un gran apartado metodológico del que nos valemos para avanzar en la captura de información testimonial. A todo esto se suman análisis de autores como Alexis Ruiz. (Pedagogía del post conflicto), la Teoría cognitiva-evaluativa de Spinoza, Jhon Rawls, Donald Winnicott y las tesis de Paul Ricoeur.

Hallazgos y estrategias de minimización

Esta etapa aún está en su momento de construcción y desarrollo, nos permitirá detallar con claridad los componentes, causas, consecuencias, posibilidades de minimización, y herramientas para la conciliación y la disminución de situaciones de acoso.

Escenarios de construcción investigativa

El colegio	El hogar y la casa	Lo barrial y contextual
<p>Es el sitio de mayor rastreo, pues allí se desarrollan la mayoría de actividades escolares y se encuentran las situaciones convivenciales y de acoso, que son el objeto de esta investigación.</p>	<p>Es necesario rastrear este espacio, pues, según la investigación, determina las causas o consecuencias de gran parte de los actos de violencia o acoso, que luego se repiten en los sitios de permanencia extraescolar.</p>	<p>Lugares de seguimiento que en muchos casos conforman escenarios de prácticas violentas o de vinculación con bandas, que repercuten en la vida escolar interna y en las relaciones de los estudiantes.</p>

Tiempos de aplicación

El trabajo comenzó con pequeños grupos desde el 2012, en la fase 1, fase 2 y fase 4, pero se amplió entre 2014 y 2015.

Algunos hallazgos

Comprender la violencia escolar comienza por reconocer las dificultades de los entornos escolares, familiares, contextuales y de cuidado, que están vinculadas a las características del entorno social y cultural, y generan situaciones de acoso. No es posible buscar una sola razón para explicar el origen de las situaciones de acoso, pero sí podemos determinar algunos hallazgos que pueden dar indicios: rastrear a los actores, lugares y situaciones que intervienen; a continuación, sin abordar otras causas posibles, citaremos aquellos unidos al contacto físico, social y presencial, limitándonos a los hallazgos encontrados en la escuela y comenzando por definir el acoso escolar como:

Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo, y que atentan contra la dignidad del niño (Oñate y Piñuel, 2005, p. 3).

Sería posible señalar otras descripciones que trabajan diversos actores, plataformas y situaciones, pero con la ya planteada es suficiente para aclarar el sentido del acoso escolar; desde allí el proyecto investigativo logró determinar algunos posibles lugares comunes.

Del sujeto atacante al sujeto víctima. La conformación de la personalidad

Si bien los estudios demuestran que el acoso es una figura que sobrepasa la escuela, las edades y las categorías de tensión, existe toda una legislación y bibliografía del acoso laboral, sexual, etc. Nuestro objeto de estudio, los estudiantes al interior del espacio escolar, muestra que el acoso escolar podría desarrollarse en un momento específico de la formación de la personalidad, y que no se remite únicamente a categorías de género, condición o raza, se encuentra en todo tipo de estudiantes.

Es difícil de determinar en qué época o edad, existen víctimas y victimarios desde primaria hasta a los últimos grados de secundaria, pero el ciclo 3 mostró que está en un momento de conformación de la personalidad en el que los factores externos influyen fuertemente en las relaciones entre los estudiantes; la característica gregaria de agrupación, como factor de visibilización, y la familia y el contexto, como impulsores externos, permitieron ver que el acoso, desde el sujeto victimario, se dio con la intención de posicionarlo como líder en el grupo, darle un lugar:

“Con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social y/o individual (García, 1997, p. 51).

Esta relación de dominación permite señalar que tal vez sería posible dejar de escuchar testimonios como el de Harold, de grado séptimo: “No profe. Eso acá toca poner la línea o se la ponen a uno, y los más bobos toca cogerlos de mandaderos”, si el rango biológico aceptado socialmente, desde el darwinismo social, cambiara los códigos de relacionarse y las necesidades de posicionarse en la agrupación escolar como líderes.

La retaliación relacional familiar y contextual

El desarrollo de la investigación ha demostrado que el acoso escolar se refleja como espejo de las variaciones comportamentales sucedidas como efecto de las relaciones interpersonales familiares, de cuidado, de cercanía o contexto; la mayoría de testimonios de abusadores o victimarios, en los actos de acoso escolar, dejan ver que su relación familiar o de cuidado ha pasado por escenarios de abuso y maltrato, aunque esta situación también se da en contextos barriales conflictivos; tal es el caso de lo narrado por Darwin, de grado sexto: “Es que en la casa mi padrastro me vive cascando (pegando) y yo no me deajo, es a montarla, por eso acá, de malas, toca es mandar, y el que no le guste pues traques (golpes)”.

En este sentido, es necesario aclarar que la crianza de algunos de los llamados “niños tiranos”, también es un elemento familiar fundador de las fallas que luego se tomarán el colegio; la educación sin control, sin reglas, la carencia de altruismo y un umbral de frustración muy bajo, dejan ver estudiantes y maneras de comportarse como la de Stewart, de séptimo: “Yo llego es con una piedra acá, como de romper a todos, y es que hay unos chinos todos bobotes, toca avisparlos”.

De lo institucional

Como se afirmó anteriormente, unas de las razones de esta investigación es el papel de la institución, allí también vemos situaciones que generan el acoso escolar, esencialmente desde lo formal institucional y el bajo acompañamiento de adultos responsables: “El papel del docente se reduce a la transmisión de conocimientos, con escasa intervención fuera de los límites del aula” (Subijana, 2007). Ello hace que la protección de las víctimas no esté mediada por ningún actor, permitiendo la desprotección y la falta de atención, aprovechada frecuentemente por el abusador para llevar a cabo el acoso, generando cada vez más escenarios escolares de tensión y haciendo evidente el desinterés de los maestros.

1 Expresión usada por varios autores para calificar a las niñas y niños con un estrado de cuidado y crianza en que su voluntad es ley en el espacio familiar.

Conclusiones

El proyecto de investigación está aún en sus fases de desarrollo e implementación, no sería formalmente real llegar a concluir tesis; sin embargo, la insinuación, visibilización, los productos de socialización, las salidas y especialmente la recolección de narrativas, han puesto el tema sobre el tapete en la escuela, y han hecho pensar en la necesidad de maximizar acciones para que, con el trabajo suficiente, sea posible reducir el acoso escolar como figura determinante de la convivencia en nuestras aulas.

Referencias

- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Anales de Psicología*, 13 (1), pp. 51-56.
- Martínez Morales, E. (2014). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, CINDE.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Buenos Aires: Panamericana.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller"*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo directivo, p. 3.
- Quintero, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política*. Documento sin publicar. Bogotá.
- Quintero, M., y Ramírez, J. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Subijana, I. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 09-03.

Proyecto de fortalecimiento afectivo y emocional

Edgar Eduardo Esguerra Moreno

“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras. Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos. Cuida tus actos, porque se convertirán en tus hábitos. Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino”.

Mahatma Gandhi

Reflexiones iniciales

El ser humano en su complejidad es parte de un tejido social, dentro del cual su existencia hace una búsqueda que hila y entreteje su vida de manera constante y dinámica. Es a través de este acto que procura el encuentro, la interacción y el intercambio con el otro, quien lo interpela y lo lleva a indagar sobre su esencia con el fin comprenderla, darle sentido y optar por una forma de ser, estar e intervenir en el mundo.

Es precisamente esa complejidad la que conduce al ser humano a preguntarse por su razón de ser junto a otros en el mundo, lo cual lo lleva a problematizar en busca de respuestas y a vivir la tensión propia de compartir un espacio físico, cultural, político, social y afectivo con otros. Esas tensiones, propias de una vida compartida, ubican al ser humano ante la posibilidad de dejarse hacer por el conglomerado social dentro del cual interactúa, o la de hacerse junto a otros que le permitan construirse como sujeto dentro de un ejercicio optativo.

Estas dos formas de entender el proceso de socialización del ser humano, hacen evidente dos maneras distintas de ejercer el poder, de promover la organización social y de perfilar el tipo de hombre y mujer que va a interactuar en ella. Entender el proceso de socialización como un dejarse hacer por los otros, refuerza las

formas de homogenización propuestas desde la Modernidad, con lo que se reduce la multiplicidad de historias a la “singularidad colectiva” de la Historia, negando la experiencia particular del ser humano, al convertirla en un discurso mono-direccionado y lineal.

Esa forma de percibir y contar la vida ha silenciado tras una sola tonalidad nuestras historias, especialmente las de los niños y niñas, olvidando su composición y complejidad, para llevarlas a una interpretación desde la superficie, desde los victoriosos y los intelectuales, quienes en últimas son adultos que olvidaron que el tejido social se hace desde la particularidad de los hilos que lo conforman, es decir, desde la otredad que acompaña y define a cada ser humano.

Pensar las relaciones sociales desde la monocromía, hace evidente la primacía de formas de poder que se transforman y anulan la visión, el pensamiento, los vínculos y la cultura del otro, desconociendo la diversidad de experiencias y significados que se entrecruzan y constituyen la vida social. Esta acción violenta de carácter colonial ha construido un lenguaje común de las interpretaciones rígidas sobre la historia, desde el cual se niega la existencia del otro como otro y se establece la lógica global del capital.

Tal intención, propia de la Modernidad, ha consolidado un modelo de tipo patriarcal que promueve, desde el ámbito económico: la idea del trabajo, el éxito, la producción y la eficacia, con la que se naturaliza la violencia, la guerra, la competencia y la lucha, en busca del poder y la autoridad, como formas de dominación de otros (Maturana, 1992). Estas situaciones, que no son ajenas a la escuela, la convierten en muchas ocasiones en un espacio de transmisión y acumulación de conocimientos, lo que hace de éstos un elemento más de consumo, que arraiga en el ser humano una visión individualista de la vida tras la búsqueda de estatus y poder.

Esta forma de comprender la relación entre las personas, ata al ser humano a lo material y le niega su posibilidad de ser libre (de decidir desde sí y para sí), pues le convierte en un engranaje más de un sistema pensado desde lo productivo, con lo que desaparece la posibilidad de construir y transformar su realidad junto a otros.

En contraposición a la idea de un ser moldeable según los intereses económicos, surge la posibilidad de hacerse junto a otros, que implica reconocer al sujeto en su alteridad, es decir, desde la necesidad de construir relaciones que reconozcan y reivindiquen al *otro* como *otro*, lo cual requiere favorecer el desarrollo del niño y la niña desde sus diferentes dimensiones: intelectual, social, moral, afectiva, etc. Empezar el camino de la alteridad exige valorar la necesidad de crecer integralmente, tomar consciencia de la responsabilidad que, como persona, se adquiere al constituirse en complemento de otros y reconocer el llamado y la misión social a

cumplir con y para otros, lo cual solo es posible al entretelar las relaciones sociales desde el hilo primordial del amor.

El amor, entendido como acto político, invita a volver la mirada y recuperar la posibilidad de encuentro desde el modelo matrístico, que cimienta sus bases en la conversación dialógica, participativa, inclusiva y colaborativa, la cual visibiliza a los niños y niñas como sujetos sociales y políticos que requieren ser reconocidos como seres autoconscientes con autorespeto y con respeto social.

Este modelo, que no se limita a la relación afectiva que construye la madre con su hijo, sino que plantea la opción de construir todas las relaciones sociales desde la base del amor, traza un camino alternativo para comprender el proceso de socialización del niño y la niña, superando la idea de la transmisión del programa social y de la naturalización del mismo, para sumergirse en un ejercicio reflexivo que rompe la noción de una única realidad social, presentando la socialización como un espacio común desde el cual se construye la particularidad del ser humano y su proyecto vital.

La recuperación del otro como otro, al ser un ejercicio afectivo, le exige a la escuela promover otro tipo de aprendizajes que permitan el paso de las relaciones de subordinación y los mono-discursos autoritarios y déspotas, que colocan al yo por encima del otro, hacia un escenario que favorezca el encuentro, la aceptación y el complemento mutuo entre los sujetos, con el fin de promover una participación propia y auto-direccionada, antes que una participación manipulada, decorativa o simbólica (Hart, 1993).

La recuperación del otro como otro implica reflexionar sobre aquello que conecta al ser humano consigo mismo, con los demás y su entorno, a través de lo que aprende, explora y transforma su realidad; significa reflexionar sobre el espacio desde el cual se siembran, cultivan y cosechan los significados, percepciones y convicciones que movilizan al ser humano, sobre aquello que llamamos cuerpo.

Reconocer al niño y la niña como sujetos corpóreos permite ampliar la comprensión del término alteridad, que es, al tiempo, intrasubjetiva e intersubjetiva. La primera, permite el reconocimiento como otro desde la posibilidad de ser-para-sí; el sujeto, como ser corpóreo, es otro en sí mismo, un ser dentro del cual hay un otro, una alteridad que lo constituye, lo atraviesa y lo interpela (Mèlich, 2010). Lo constituye como posibilidad de crecimiento, desarrollo y evolución; lo atraviesa, ya que no es un ser pasivo y vive la ambivalencia, la ambigüedad y la insatisfacción del mundo constantemente, lo que lo lleva a interpelar, a cuestionar su forma de vida y a reclamarse un cambio: “que apela a mi ser, a mi lenguaje y a mis decisiones, a mis proyectos y mis sueños más soñados” (Mèlich, 2010, p. 12). De eso puede llegar a exigir dinamicidad y cambio en su existencia.

Por su parte, la alteridad intersubjetiva permite al sujeto valorarse como un ser-proyecto-del-mundo. De tal manera que, como proyecto, requiere de otros con quienes construir vínculos de afecto, respeto, responsabilidad y solidaridad que le permitan movilizar la vida desde la idea de complementariedad, en la que el otro es un otro en su cuerpo, lo que visibiliza la existencia de muchos cuerpos que varían en sus formas y que siguen modelos diferentes, en función de múltiples variables como el género, edad, lengua, procedencia, etc. (Frabboni, 2006). Estas múltiples formas de corporeidad permiten al ser humano elegir, decidir y expresar, de una manera singular, su otredad, puesto que es: “el cuerpo el motor y vehículo privilegiado del pensamiento y acciones, emoción y sentimiento, lugar de unión de los logos y eros” (Frabboni, 2006, p. 78).

Es al tomar conciencia de estos elementos inscritos en el ser humano, que el poder deja de ser una búsqueda fuera de sí mismo, para convertirse en un proceso de introspección que favorece su reencuentro, fortalece la capacidad de creer y, desde éstos, posibilita la toma de conciencia sobre su valor y protagonismo dentro de la vida social.

De la reflexión a las prácticas

Estas reflexiones que giran en torno a la necesidad de reconocer al ser humano como poder ser, requieren ser compartidas, deconstruidas y reconstruidas dentro de un contexto concreto, con el fin de hacerlas una vivencia desde la cual se cuestionen e interpielen los diferentes espacios de interacción en que los niños y niñas construyen su vida, y se visibilicen las marcas que permean el cuerpo, causando heridas físicas, afectivas y emocionales; de tal manera que se re-signifique la historia desde el diálogo y se rescaten de ella los elementos que hacen posible que la esperanza siga viva. Este tipo de prácticas constituyen un camino posible a través del cual la escuela se hace garante de los derechos y procura la dignificación del ser humano.

El colegio Tesoro de la Cumbre, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, es el escenario en donde durante los últimos cinco años estas reflexiones han anidado, se han nutrido y cobrado vida a través del proyecto de fortalecimiento afectivo y emocional, el cual es una apuesta que, desde la investigación acción participativa (IAP), busca desarrollar tres acciones de carácter complementario: investigación, educación y acción.

La primera, busca que los niños y niñas se reconozcan como actores sociales con voz propia, con capacidad de decidir, reflexionar y participar activamente del proceso investigativo, a través de la documentación de su historia individual y comunitaria, el análisis sistemático de la misma, la identificación de las problemáticas

relacionadas con la afectividad y la participación, así como la construcción de alternativas de transformación de las formas de participación en la escuela.

Esta forma de concebir el proceso investigativo ha generado un conocimiento auténtico de la realidad, desde las condiciones que experimentan los niños y niñas, lo cual, según Freire (1970), citado por Balcazar (2003), genera un cambio cualitativo que afecta y transforma la vida, permitiendo a la persona humanizar su existencia al liberarse de las fuerzas sociales que lo convirtieron en objeto.

La segunda busca, a través del diálogo, favorecer la posibilidad de escucha entre adultos, niños y niñas, quienes de manera recíproca aprenden a comunicarse efectivamente y a escuchar a otros, situación que beneficia el desarrollo de la conciencia crítica y el descubrimiento del potencial para actuar de cada uno de los integrantes de la comunidad. Este proceso hace de la IAP un espacio que favorece:

- La construcción de confianza y la posibilidad de reforzar las capacidades personales de la comunidad (actuación y autoayuda), con la intención de superar el temor, la inhibición y los estados de inferioridad producidos por las formas de opresión, en busca del mejoramiento de las condiciones sociales.
- La construcción de sentido de pertenencia, el cual se hace evidente en el grado de compromiso y control de la investigación, lo cual garantiza la continuidad de los procesos de cambio social, más allá de la presencia del investigador.

La tercera acción busca una participación activa de los involucrados, la implementación por parte de los participantes de soluciones prácticas que, a través del incremento de poder (cambio objetivo de las relaciones de poder), permitan abordar los problemas y su solución gradual, mediante un aprovechamiento de los recursos y la solidaridad, para concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión; es decir, el acceso a nuevas oportunidades y recursos para el desarrollo de la vida. “Es solamente cuando el oprimido enfrenta al opresor y se involucra en la lucha organizada por su liberación que empieza a creer en sí mismo” (Freire, citado en Balcazar, 2003, p. 67).

La dinamización de estas acciones en busca del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos históricos, sociales y políticos, hizo necesario implementar tres herramientas pedagógicas que contribuyeron a dicho fin: el trabajo y el aprendizaje cooperativo, la biodanza y la narrativa. Las primeras hicieron posible recuperar el sentido de lo comunitario y encaminar, desde esta perspectiva, a los niños y niñas al reconocimiento y la valoración de sí mismos y del otro, como seres que crecen en el complemento; la segunda, permitió profundizar en los procesos de toma de conciencia de la realidad inscrita en su cuerpo, con el fin de favorecer su

expresión y reflexión; y la tercera, el acercamiento al concepto del sentipensante como aquel capaz de sentir pensando y pensar sintiendo (Galeano, s.f.).

Este conjunto de herramientas que procuraron el diálogo y la participación, desde el reconocimiento de los niños y las niñas en su alteridad, hizo posible la construcción colectiva de una estrategia pedagógica que, desde sus cinco categorías de trabajo: ética, política, comunitaria, corporal y afectiva, se ha convertido en una propuesta significativa dentro de la institución. Cada una de las categorías fue definida de la siguiente manera:

Comunitario: Como la construcción de un nosotros (ser parte), dentro del cual se hace posible expresar la manera en que el ser humano se siente afectado en su sentir y pensar (tomar parte), y consciente de sus derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas (tener parte), con la intención de compartir la vida con otros desde el respeto, lo cual requiere:

- El respeto de sí mismo y del otro como otro, de su pluralidad y diferencia.
- Identificación y valoración de las habilidades personales y aquellas que constituyen la vida del otro.
- El encuentro desde la otredad, con el fin de trabajar junto a otras personas con mejores condiciones de vida a través de la transformación de su realidad.

Afectivo: El amor es fundamento de lo social que establece la vida con otros y, por tanto, garantiza la convivencia como un espacio de expresión, reconocimiento y legitimización del otro, que se consolida desde la construcción de lazos de amistad, la cual implica:

- La valoración de sí mismo como pilar fundamental en la construcción de la persona como sujeto.
- Reconocimiento afectivo de los demás, por tanto se le respeta, se le escucha, se favorece la expresión de sus sentimientos y se hace visible.
- Reconocer la afectividad como potenciador de desarrollo y cambio en la vida, que impulsa el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano.

Corporal: El reconocimiento del cuerpo como agente que teje, a través del encuentro entre la razón y las emociones, nuevas formas de comprender y construir la vida social, desde espacios de reconciliación y liberación que facilitan el conocimiento del mundo y la interrelación entre los seres; esto requiere valorar el cuerpo como:

- Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, tejer con él un sistema relacional que nutre su vida y le permite optar y transformar, en busca de alternativas que contribuyan a la construcción de su proyecto vital.
- Escenario dentro del cual se construye de manera dinámica y constante la identidad del ser humano.
- Zona de aprendizaje sensorial, exploración cognitiva del ambiente e interacciones sociales.

Ética: La construcción de otras formas de vivir, fundadas en el reconocimiento de sí mismo y del otro como otro, desde relaciones que permitan al sujeto ocuparse de sí mismo y de los otros, al hacer de su vida un escenario de cuidado y responsabilidad, lo cual implica:

- Construcción de relaciones basadas en la voz del cuidado (cariño y atención) (Gilligan, citado por Toro, 2000).
- Responsabilidad consigo mismo.
- Responsabilidad compartida con el otro (corresponsabilidad).

Político: La construcción de un espacio donde la pregunta cuestione la forma de vida y reconozca diversos caminos, optando por la solidaridad y la esperanza como elementos que impulsen el crecimiento personal y la vida en común, lo cual implica:

- Hacer de la conversación un espacio de construcción con otros, que permite tejer desde la comprensión, la colaboración y la construcción de acuerdos.
- Favorecer la participación como espacio de encuentro y empatía con el otro, a través del cual se genera sensibilidad y preocupación por la vida en su integralidad, con la intención de decidir a través de una actitud deliberativa.
- Abordar los problemas, y su solución gradual, aprovechando los recursos individuales, desde una perspectiva solidaria que permita concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión.

La construcción de esta estrategia y su implementación, han permitido evidenciar en los niños y niñas:

- Mayor sensibilidad ante el otro y sus necesidades.
- Fortalecimiento de los vínculos afectivos y de las actitudes de colaboración, que ha incidido positivamente en el proceso académico y convivencial de los estudiantes.
- Desarrollo de una actitud crítica y propositiva frente a la realidad personal y la que se comparte con los otros.

- Construcción de relaciones basadas en el cuidado y el auto-cuidado.
- La proyección de los niños y niñas dentro de espacio de participación dentro y fuera del colegio.

A nivel institucional la estrategia ha sido reconocida como una experiencia significativa, que, de manera progresiva, empieza a tener un impacto en toda la sección primaria y a constituirse como semillero para impulsar la formación política de los estudiantes. Esta estrategia, por su carácter dialógico, es un ejercicio constante de construcción desde las voces de los niños y niñas, y busca conocer y reflexionar sobre la realidad con la intención de tejer, con muchas manos, el derecho del niño y la niña a vivir con dignidad.

Referencias

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, Año 4 (1-2), pp. 59-77.
- Fals, O. (1984). *Resistencia en el San Jorge. Historia doble de la Costa*, 3. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Frabboni, F., y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*, México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (s.f.). *Libro de los abrazos*. Bogotá: La cueva.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Obtenido el 12 de febrero de 2014, desde http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones pedagógicas chilenas.
- Mèlich, J. C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética es del cuerpo Joan-Carles*. Barcelona: Herder.
- Skljar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Toro, R. A. (2000). *Biodanza*. Santiago: Editorial Cuarto Propio y Espacio Índigo.

Los niños y las niñas hablan de sus derechos

Marybel Sandoval Valencia¹

El siguiente texto busca exponer el lugar que han ocupado los niños en algunos hitos de la historia y cómo, desde allí, se produce un concepto de infante; esta conceptualización es la que atraviesa, afecta y constituye un tipo de escuela, con sus prácticas y discursos pedagógicos que, en ocasiones, escapan a las condiciones reales de la sociedad y a la educación de ciudadanos capaces de tener una postura crítica y propositiva frente a las problemáticas sociales.

Es por ello que desde el aula de clase es necesario posicionar el lugar de los niños y niñas desde una figura de potencia, del latín *potentiā* (poder, fuerza), de fuerza, influencia o poder que, para este caso, les permita conectarse con la curiosidad, con los libros, las palabras y la voluntad de saber, de encontrar una manera para convivir con los otros y establecer relaciones en las que sea posible reconocer al otro como ser humano diferente.

Uno de los sentidos de la escuela radica en vincular a los niños con el saber, un saber que tiene lugar cuando se les permite participar del mundo en que se mueven, es decir, darles espacio para reconocerse como sujetos de derechos, ser críticos con la realidad, tener voz en los diferentes contextos y, en especial, para enlazar el saber cultural con la socialización escolar y la convivencia en escenarios contextuales y barriales de poca afirmación de ciudadanía civil, aquella que está activa y pendiente de los intereses colectivos, invitando a responsabilizarse y colaborar con los demás para una sociedad mejor (Martínez, Montaner y Sanllehí, 2008, p. 26). Es por esto que la escuela está llamada a repensar sus prácticas y discursos pedagógicos, reconociendo la importancia de la vida y de quienes la transitan.

¹ Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación educativa de la Universidad Externado de Colombia.

Por ello es necesario reconocer la historia y hacer un rastreo bibliográfico de la producción sobre primera infancia y de la aparición misma del infante como parte fundamental del discurso de la educación y la pedagogía. En esta perspectiva, Philippe Aries, citado por Narodowski (1994), demostrará que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general y a-histórico, y que impregna toda la historia de la humanidad: la infancia es producto de la Modernidad (Narodowski, 1994, p. 35).

La pretensión de cada uno de estos apartados es hacer una historiografía de la infancia y reconocer su configuración en algunos momentos históricos, períodos en los cuales se producían discursos, prácticas y rituales en torno a los infantes; de igual manera, se busca identificar cómo algunos dispositivos parecen permanecer anclados en el tiempo, es decir, no desaparece su sentido epistemológico: producir un cuerpo dócil y disciplinado, capaz de responder a unas condiciones dadas.

Si, tal como lo menciona Narodowski, volviéramos la mirada sobre el lugar y el concepto del niño en la Edad Media, encontraríamos que en la sociedad no había espacio para la infancia, pues todas sus actividades y acciones están vinculadas con la vida de la comunidad, no existía ningún tipo de vínculo social o afectivo con a la niñez, ni un espacio para los infantes.

La Edad Media se ha entendido como un período oscuro, lleno de supersticiones y de adivinación, pero, al tiempo, trazó un imaginario sobre el cuerpo del niño; es por eso que acciones simples, como el llanto, eran consideradas un símbolo de que estaba poseído o inmerso en el pecado. Esta situación produjo un aumento en el número de infanticidios y de abortos; para las familias estos episodios eran motivo de vergüenza y de condena.

Todo este sistema de creencias, que giraba en torno a la infancia, fue una preocupación para la iglesia, pues se había incrementado el número de niños muertos; por ello desarrolló ideas alrededor de la adopción; sin embargo, aunque parecía que se daba una posibilidad de vida a los infantes, el problema se había agudizado, pues la mayoría de familias entregaban sus hijos al clero, y se hizo necesario crear un nuevo escenario para atenderlos, abriéndose lugar a los hospicios, espacios donde empiezan a circular discursos sobre el higienismo y la moralidad como pautas de crianza esenciales en la vida de cualquier infante.

En el Renacimiento los niveles de mortalidad eran elevados, los niños morían por diversas causas, como: enfermedades infecto-contagiosas, asfixia y abandono; por ello la iglesia empezó a reconocerlos y exhortó a las madres a fortalecer los procesos de lactancia como un mecanismo para disminuir los infanticidios; al tiempo, la cuna se convirtió en elemento esencial para salvar vidas, pues evitaba el aplastamiento del menor.

Para el siglo XIX, los avances en medicina y prevención de enfermedades empezaron a mejorar el nivel de vida infantil, introduciendo la visión de la niñez moderna, por ejemplo, a partir del rechazo de la enfermedad infantil y del apoyo hacia los cuidados especiales para los niños enfermos; en este instante se produce un cambio frente al estatuto de la niñez, pues se introducen nuevos discursos que incluyen a un niño amado, tierno y dócil, que cuenta con espacio y se le prodiga cuidado y amor, así se reconfigura la familia. Tal como demostró Aries, la familia, antes que una institución es, inicialmente, un sentimiento que va aparejado a la infancia; aparece como dispositivo que ubica a la infancia en otro lugar, que produce otros discursos del niño.

El infante se convierte en el centro de la familia, pues se abre un espacio de vida privada en el cual recibe cuidado y se ven sus necesidades, pero, al tiempo, la escuela aparece como espacio de socialización para asegurar el bienestar y la felicidad. Tal como lo plantea Comenius, el niño no depende de un adulto, y por tanto no se diseñan dispositivos de cuidado, afecto o amor. La infancia comeniana no necesita ser amada, sino conducida gradualmente hasta los puntos más altos del conocimiento (Comenius, 1998, p. 54).

Es por ello, que la *Didáctica Magna* propone la organización de un tipo de escuela que responde a unas características propias: a) El principio de universalidad, todos van a la escuela, aunque se tengan diferentes ingenios; b) La simultaneidad, mujeres y hombres asisten a la misma escuela y todos hacen lo mismo al mismo tiempo; c) La gradualidad; d) Universalidad de lo que se enseña mediante los preceptos y virtudes. Para el siglo XIX, y mediados del siglo XX, luego de las guerras y la Revolución Industrial, el niño es considerado como obra de mano barata, se le trata como algo que se puede explotar, pero antes de hacerlo es necesario formarlo.

A pesar de lo dicho, vale la pena rescatar trabajos como el de Mause en *La evolución de la infancia* (1974), quien afirma que existen espacios vacíos y ocultos de las representaciones de la infancia. Entre sus enunciados más importantes, se destaca el hecho de que no entiende el cambio del concepto del niño como un fenómeno histórico, no corresponde a la tecnología, ni la economía, sino a cambios psicogénicos de la personalidad, resultantes de interacciones entre padres e hijos en sucesivas generaciones, entendiendo que la estructura genética ha de transmitirse de generación en generación a través de la infancia.

Todo lo anterior devela una realidad: la invisibilización histórica de los niños y niñas; dicha ausencia se concreta en un desconocimiento de las necesidades que nos configuran como seres humanos, la más importante de todas, la dignidad humana; como diría Arendt: ese rasgo mínimo que me justifica, que me defiende como ser humano, que me hace sentir dolor por el otro, esa capacidad de transformar.

En dicho contexto la pregunta sería: ¿Cómo sobrevivir sin unas condiciones mínimas de vida, cómo ser un ser humano en abstracto? Podríamos enfrentar las respuestas a estas inquietudes desde una categorización de las problemáticas sociales que sufrimos en la actualidad: la discriminación, el racismo, la estigmatización de las minorías, el sentir repugnancia o asco por los otros o la homofobia.

La educación es para la personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes a ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial (Nussbaum, 2011, p. 51).

De modo que, pese a los cambios que en materia educativa ha sufrido la escuela, aparentemente permanece anclada a lo que Valenzuela llama un enfoque transmissionista y disciplinante clásico, el cual, visto desde la teoría raya en el anacronismo. Una escuela anacrónica frente al contexto social, desprevenida frente a las transformaciones sociales, que solo transfiere saberes disciplinares y no vinculación de ciudadanía, que a diario debe competir con los programas de televisión, los juegos, la calle, el lenguaje y la Internet, cuyos contenidos ejercen gran influencia sobre los niños; una escuela de este tipo es inviable para nuestra sociedad.

En la actualidad la escuela ha legitimado ciertas prácticas que ponen al niño y la niña en el centro de los discursos pedagógicos, por ejemplo, con acciones como: la política pública de primera infancia (De cero a siempre); la aparición en los medios de comunicación, en donde es el protagonista de la historia o víctima de violencia; la mirada dicotómica entre derechos y deberes; o los diversos enfoques que incluyen a la población (necesidades educativas especiales, atención dispersa, afrodescendientes, indígenas, desplazados, reinsertados); todo ello ha generado posibles y legítimas maneras de clasificarlos, controlarlos y, a su vez, producir su cuerpo, un cuerpo que, de entrada, es dócil y maleable.

Si hiciéramos una historia de control social del cuerpo podríamos mostrar que, incluso hasta el siglo XVIII, el cuerpo de los individuos es fundamentalmente la superficie de inscripción de suplicios y penas; el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX, el cuerpo y deja de ser aquello que debe ser atormentado, para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades y calificarse como un cuerpo capaz de trabajar (Foucault, 1973, p. 67).

En nuestras sociedades la escuela asume la función del control social de los niños y jóvenes, por ello, hablar de la escuela es remitirse a la institucionalización social de la infancia: “La historia de la infancia es la historia de su control (...) La historia de la infancia es la historia de la escuela” (Cajiao, 1994, p. 36). Así, la

escuela se ha configurado como un espacio con funciones históricamente definidas, especializada en “enseñar-aprender”. Para ello forma sus propios especialistas (maestros, directores), elabora programas y técnicas pedagógicas (discursos, rituales, currículo) y construye un espacio con sus propios ordenamientos; de ahí el salón de clase como lugar predilecto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al interior de la escuela las prácticas y discursos se desarrollarán por medio de mecanismos y reglas que buscan producir-reproducir unas conductas y comportamientos determinados, como, por ejemplo, orden, higiene, política o disciplina en los estudiantes, quienes las aprenden y las reflejan en sus comportamientos, actitudes, movimientos y maneras de relacionarse con los otros. Así, se evidencia una insistente preocupación por educar el cuerpo de los niños, y con tal principio se dan rituales como hacer filas diferenciando niños de niñas y horarios para ir al baño, se demarcan los espacios, se crean maneras de portar el uniforme, se acondiciona y se educa al cuerpo.

Al estar la escuela condicionada y determinada desde el exterior-afuera, se podría por ejemplo mencionar el poder que ejercen los discursos de orden economicista sobre la educación; al respecto, Nussbaum afirma:

Según el modelo económico, progresar es incrementar el producto interno per cápita [...] La meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importa la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de raza y de género [...] por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales (Nussbaum, 2011, p. 37).

La educación se configura desde un orden utilitarista, es decir, a partir de relaciones de costo-beneficio; es un servicio en donde, según Nussbaum, el arte y la literatura pasan a un segundo plano y se prioriza el lugar de la técnica. Es desde la literatura, el arte y el cine que los niños son capaces de imaginar el mundo contemplando la perspectiva de los otros, es desde allí que son capaces de albergar la gratitud, de comprender los diferentes matices y las múltiples maneras de ver, sentir y percibir al otro.

Pero ahora los discursos que circulan en la escuela son conceptos de gestión moderna (Círculo PHVA, cumplir metas, obtener resultados, modelos de excelencia), los seres humanos parecieran escapar a su condición de vida y se convierten en un número o una cifra a la que se debe hacer seguimiento. En palabras de Deleuze, en las sociedades de control: “Lo esencial es la cifra, la contraseña, aquí se maneja un lenguaje numérico que marca el acceso a la información o al rechazo”.

De esta manera se va conformando históricamente un saber, un conocimiento legítimo que formaliza y permite la existencia de la institución como encargada de transmitir un cierto tipo de conocimiento. La escuela, en su interior, además de producir enseñanza aprendizaje, genera mecanismos de aprendizaje que excluyen en el saber (se castiga y se recompensa), y en lo social (raza, clase, ropa, lenguaje privilegiando, el género), desarrollando otras formas de ejercer control y llevando a las personas a interiorizar parámetros que les indican cómo actuar y ser en la sociedad, es decir, crea una forma de ser y ver la vida.

Si analizamos la escuela, encontramos que no es neutra y no es una, pues no responde a los intereses de todos de manera equitativa, sino que genera modelos que contribuyen a reproducir desigualdades sociales, las mismas que cada día marcan la vida de los niños y niñas, como habitar territorios marcados por la violencia, por el silencio, por la indiferencia, la discriminación, y las jerarquías.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de aula “Los niños y las niñas hablan de sus derechos”, que se quiere compartir en el presente documento, busca dar fuerza al lugar que ocupa el niño, no solo en la escuela, sino en cada uno de los espacios sociales y culturales que transita, como sujeto configurado en tanto potencia capaz de producir conocimiento y de hacer algo con el saber, de afrontar las diferencias raciales, religiosas, políticas y económicas que determinan las maneras y formas de ser de los nuevos ciudadanos activos y críticos.

Los niños y las niñas deben reconocerse como sujetos históricos que están atravesados por la cultura, por ello deben conocerla y analizarla de manera que les permita reconocerse como seres humanos con un lugar que los identifica y los hace suyos. Además, conocer la historia implica tenerla en la memoria.

La memoria es una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad. Se ha convertido en un instrumento para asumir y confrontar el conflicto, o para ventilarlo en la escena pública [...] La memoria se afincó en Colombia como un factor explícito de denuncia y afirmación de las diferencias (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 13).

Cuando los niños se acercan a algunos hitos históricos como el de los derechos de los niños y las niñas, también se aproximan a la historia de la humanidad, y a reconocer el largo camino de sufrimientos, discriminaciones e injusticias, muchas veces patrocinadas por los mismos Estados, instituciones o países que hoy promulgan y protegen los mismos derechos, que permiten hoy contar con los derechos que antes eran negados o atacados.

Estas realidades, narradas de múltiples maneras (escritas, orales, videos e imágenes), hacen posible el desarrollo de una conciencia alrededor de lo sucedido y la capacidad para comprender expresiones como injusticia, discriminación, des-

igualdad, desconocimiento, violencia y guerra. En síntesis, los hacen parte de su existencia y les permite vivir mejor y sobrellevar aquello que les causa dolor o que añoran con tanta nostalgia. Estos acontecimientos o sucesos, que para muchos no tienen importancia en la escuela, son los que configuran las subjetividades de nuestros niños y niñas.

Nací y viví por un tiempo en el campo, me gustaba levantarme todas las mañanas a sacarle la leche a mi vaca: mi madre me decía: Lucía, ve, mi amor, dale de comer a los marranos. Yo le respondía: No, porque hacían oioi. A mí esos ruidos extraños me atemorizaban. Ahora ya no habito en este lugar [...] Pasó el tiempo y mi hermano Raúl desapareció, me dio dolor ver su partida, porque era una persona especial para mí, sus besos en el cachete me hacían feliz, pero desde que no sentí sus abrazos creí que estaba sola. Aunque estuviera con mi mamá y papá, su amor no era suficiente. Lo último que supe de él fue que lo asesinó la guerrilla en un pueblo llamado la Nevera (Adriana Lucía, 10 años).

Conviene subrayar la importancia de las emociones en la vida de los niños, les ofrecen un panorama del mundo, dibujan las diversas maneras en que se pueden ver; les permiten hacer sus primeras evaluaciones de lo importante en su vida y de lo necesario para existir. A partir de las emociones se comienza a buscar un control sobre lo que nos rodea, y a reconocer que se es vulnerable, por lo que son el principio de la confianza en sí mismo y en los otros.

Al configurarse desde las emociones como una sustancia definida y constante, los niños se hacen fuertes frente a las adversidades, aprenden a ser independientes y activos, a vivir en medio de la hostilidad. Son las emociones las que posibilitan esa dicotomía de sentirse un ser fuerte, pero débil, pues se necesita de otros, las que permiten sentir amor por quien me protege del peligro e ira cuando me abandona.

En el aula es necesario abordar y trabajar las emociones con múltiples estrategias, por ejemplo, la cartografía del cuerpo como posibilidad de redescubrimiento, de registrar cada una de las señales que emite, y constituirnos como un refugio habitado por las emociones que configura la subjetividad:

Con este trabajo aprendí lo que conforma nuestro cuerpo [...] Allí podemos sentir emociones como la alegría, tristeza, furia, desagrado y temor. Aunque lo más importante es sentir el cuerpo como mi territorio, porque me protege de lo que tanto me duele (Paola, 10 años).

Otra posible estrategia para visibilizar a los niños y niñas se da a través de la narrativa, contar historias, sucesos, acontecimientos, ideas, sueños que van hilando cada una de las situaciones narradas y, de esta manera, develando el sujeto. Las historias dan cuenta de la condición humana en contextos históricos específicos;

los niños y niñas son capaces de contar y decir aquello que ha afectado sus vidas y ha dejado una huella.

Me llamo Karen Dayana, tengo 10 años y en mi casa me siento como una empleada; por ello, no me dejan disfrutar de la niñez, tengo que cuidar a mis hermanas y siempre tengo que quedarme sola en mi casa, por eso quisiera que cambiaran. Siento que me han vulnerado el derecho a la libertad y a ser una niña feliz. Yo también he vivido con mi padre porque mi mamá a veces se aburre de mí, porque yo era rebelde por la separación de los dos.

Es urgente educar en Derechos Humanos y constituir ciudadanos capaces de vivir y hacer parte de una democracia; para ello se requiere del desarrollo de capacidades como: el pensamiento crítico; la participación informada en cuestiones esenciales y propias de los gobiernos; la comprensión de la gran variedad de culturas y grupos en nuestro mundo, lo que evitaría estigmatizar a los llamados grupos minoritarios y problemas de orden social como el racismo, sexismo y la discriminación; y la capacidad para imaginar.

En términos de Nussbaum, se puede afirmar que si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones, a pesar de las abundantes divisiones en las sociedades modernas, debe enriquecerse y pulirse la experiencia del otro (2011, p. 30). La escuela es ese espacio en donde niños y niñas pueden refugiarse en las letras, la música, el cine, el poder de la palabra, el movimiento, la velocidad, el encuentro con los otros y, desde allí, encontrarse consigo mismos para configurar su subjetividad desde una perspectiva del reconocimiento del otro.

Referencias

- Aristóteles. (1999). *Arte poética, arte retórica*. Madrid: Gredos.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Cali: Fundación FES.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Informe: Basta ya*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. California: University of California Press.
- Comenius. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Elias, Norbert. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Madrid: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Renacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán o la materia forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Martínez, L., Montaner, P., y Sanllehí, J. (2008). *Filosofía y Ciudadanía*. Madrid: Editorial Almadraba.
- Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.

El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de re-significación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños

Ludwing Leonardo Correa Alarcón

Carolina González Pinilla

Presentación

Nuestra experiencia como docentes y la realidad de una escuela olvidada nos llevaron a generar una propuesta pedagógica que complementara los procesos académicos, psicológicos y creativos en el colegio, abriendo la posibilidad de re-significar el escenario escolar y los derechos de los niños y niñas a través de experiencias creativas. El contexto en el cual se desarrolla e implementa la propuesta es el Colegio José Jaime Rojas IED, ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en el Barrio Naciones Unidas.

El diseño y ejecución del proyecto se dio en tres momentos fundamentales: el primero, de diagnóstico, permitió recoger apreciaciones y testimonios de la comunidad educativa sobre los procesos de los estudiantes, la escuela y la educación, haciendo evidentes sus logros, falencias y el impacto en el contexto social y cultural del cual proviene; el segundo fue la organización de un espacio diferente, inexistente en la institución, en el que se pudiera participar de actividades artísticas que sirvieran como iniciativa para resignificar el escenario escolar y los derechos de los niños y niñas; el tercero fue la muestra de logros a través de las creaciones y participación de los estudiantes, quienes resaltaron la importancia de la resignificación del escenario escolar, con la conformación de un coro infantil en el que reivindicaron la importancia de los derechos en sus vidas.

Consideramos a la formación musical como la herramienta que permitía los medios más adecuados para que niños y niñas se acercaran a los procesos que estábamos creando, al contar con una gran variedad disciplinar (música, artes, danza, teatro, etc.), ser una necesidad académica, por no ser parte del plan de estudios del colegio, y por los beneficios cognitivos y psicológicos que ofrece para el trabajo convivencial.

Los resultados obtenidos durante el 2014 permitieron que la propuesta tuviera continuidad en la institución, convirtiéndose en una idea a largo plazo, que busca involucrar a más estudiantes en diferentes expresiones artísticas (música, danzas, artes plásticas y teatro) e intervenir en diversas problemáticas; así, la propuesta se convierte en un proyecto institucional, desde la primera infancia hasta la adolescencia, que abarca diferentes ámbitos de la vida escolar hasta una proyección vocacional.

Finalmente, nuestro trabajo busca evidenciar que el escenario escolar necesita de un nuevo significado motivacional y vivencial, el cual permita a sus actores la realización de sus expectativas individuales y sociales; para ello es necesario promover cambios sociales, encaminados a que los estudiantes puedan potenciar su aprendizaje, habilidades, creatividad y afectividad.

¿Qué se necesita?

El presente proyecto atiende la necesidad de que los niños y niñas del Colegio José Jaime Rojas IED resignifiquen los escenarios escolares, situación que se evidencia en la apatía de los estudiantes por las actividades escolares y su bajo rendimiento académico y convivencial. Principalmente se busca transformar la percepción de los estudiantes sobre los escenarios y actividades de aprendizaje, de manera que puedan establecer vínculos afectivos y motivacionales entre sus procesos de formación, los escenarios escolares y su vida cotidiana. Como sustento teórico de esta primera parte, tomamos algunos aspectos de la Ley 115 de Educación, donde se establecen los fines de la misma.

Por otra parte, se busca identificar cuáles son esas situaciones que al interior de la escuela no permiten un avance en los estudiantes, que los distancian emocionalmente de los escenarios académicos y convivenciales, sus actores y los procesos educativos en general. En este sentido, es importante preguntarnos acerca de los mecanismos motivacionales de la escuela, teniendo en cuenta que se ha hecho uso de un mismo modelo de enseñanza durante años, la utilización de los mismos discursos y las mismas actividades, sin tener en cuenta los cambios del contexto y las necesidades de los niños y niñas.

Esta propuesta permite reflexionar acerca de la práctica docente y la importancia de replantear las dinámicas educativas y los discursos pedagógicos, enfocándose en el reconocimiento, sensibilización y apropiación de las artes como alternativa de filiación emocional en los estudiantes, en favor de la creatividad bajo un modelo de aprendizaje significativo, propositivo y real. Para su desarrollo nos basamos en Ausubel, quien plantea que el aprendizaje significativo se produce por percepción, es decir, los educandos se motivan a través de la manera como el docente les presenta la información, generando en ellos preguntas y expectativas que les permitirán plantear sus propias ideas e hipótesis.

La enseñanza y sensibilización artística son procesos adecuados que ofrecen beneficios en términos emocionales y cognitivos para los niños y niñas; además, en el Colegio José Jaime Rojas IED, como en muchas otras instituciones, permite vincular a los estudiantes y aprovechar y evidenciar sus logros en cuanto al nuevo saber que adquieren. Por lo tanto el campo artístico es una alternativa para lograr en los estudiantes la resignificación de los escenarios escolares, ya que los reúne en el escenario educativo a través de sus gustos y habilidades, expresados como conocimientos cotidianos. Al respecto, se encontró que en muchos de los currículos educativos de Colombia y de América, como Guatemala, la educación artística y musical permite la expresión personal y hace parte de una de las áreas fundamentales e integrales para el ser humano.

¿Cómo nace?

La propuesta se diseña en 2013 y se ejecuta en 2014 y 2015, a través de un seguimiento diagnóstico inicial al interior del Colegio José Jaime Rojas IED, aplicado a los niños, niñas y docentes de los grados primero y segundo de la institución. Dicha herramienta permitió identificar las diferentes perspectivas de cómo es vista la escuela por los estudiantes y docentes, sus necesidades y los gustos de niños y niñas, haciendo posible ver algunos de los vacíos institucionales, pedagógicos y motivacionales en relación con el escenario escolar.

Se inicia entonces un análisis de diversas posibilidades a tener en cuenta, como: estrategias para abordar la problemática, áreas posibles de aplicación, beneficios psicológicos, etc. Posteriormente, se dio inicio a la ejecución de la propuesta de resignificación, la cual está integrada por una caracterización de los estudiantes, los docentes y las directivas del colegio, un desarrollo de las bases teóricas, la estructura metodológica de la propuesta, la ejecución de las actividades y la muestra final de resultados del proceso y de las capacidades de los niños y niñas.

En cuanto al desarrollo de las bases teóricas del proyecto, se tiene en cuenta la función social y cultural de la escuela, donde se incluyen algunas propuestas metodológicas para la enseñanza significativa en los niños y niñas, y se realiza una

revisión de los planes curriculares en la educación artística y musical en América Latina. Por otra parte, se tienen en cuenta propuestas innovadoras para el desarrollo humano, la motivación y la afectividad. En cuanto a los procesos de aprendizaje, se consideran las bondades de la educación artística en el campo cognitivo, emocional y convivencial.

Finalmente, pensando en las bases de la formación artística, se construyó una propuesta alternativa y dinámica para trabajo en el aula, compuesta por fases de enseñanza de la música, ya establecidas en los planes curriculares y organizadas a través de unas etapas de desarrollo motivacional y afectivo, en busca de un acercamiento de los estudiantes con los escenarios educativos y sus derechos en la vivencia escolar.

El objetivo

La intención del proyecto es resignificar el escenario escolar a partir de la sensibilización artística, como herramienta de vinculación motivacional que mejore los procesos de aprendizaje y convivencia en los niños del Colegio José Jaime Rojas IED. Para lograrlo, fue necesario: Una ruta que permitiera indagar sobre la percepción y significado de los escenarios escolares de los niños y niñas del colegio; generar procesos motivacionales a través de las artes; integrar procesos de sensibilización musical y artística en el escenario escolar, que vincularan la identidad y el gusto por el aprendizaje; reivindicar los derechos de los niños y niñas; identificar y buscar intervenir aspectos curriculares; y proponer una ruta de reconocimiento y sensibilización a través del aprendizaje artístico.

Lo importante desde lo pedagógico

Desde que nacen, todos los seres humanos enfrentan diferentes interacciones con su entorno social, que les posibilitan explorar y conocer dicho espacio. En el sentido más amplio, esta dinámica hace parte de un proceso denominado aprendizaje, que se da de manera sistemática y proporcional al desarrollo cognitivo y de pensamiento del sujeto. La intención de implementar este proyecto es buscar potenciar ese proceso en los estudiantes, de tal forma que construyan sus propias representaciones teniendo en cuenta las habilidades propias de la edad y la madurez cognitiva.

Dichos procesos necesitan de disciplinas que posibiliten la comprensión y producción en los estudiantes, donde los conocimientos, aprendizajes y habilidades sean medios para cumplir este objetivo en los sujetos; en este sentido, la pedagogía se encarga de la aplicación de modelos y del diseño de estrategias que permitan llevar a cabo los objetivos educativos sociales y académicos.

El Aprendizaje Significativo se produce bajo el enfoque pedagógico social y vincula los saberes y conocimientos previos del estudiante, incluyéndolos en el proceso de aprendizaje y de resignificación. Es importante que el alumno genere conexiones entre lo que ya sabía y los nuevos conceptos, construyendo así diferentes significados que posteriormente integrará al proceso de aprendizaje, para aplicarlos a situaciones cotidianas diversas; esto implica considerar tres condiciones fundamentales del saber, a tener en cuenta al momento de evaluar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y su vinculación emocional con los mismos.

1. El objeto de aprendizaje debe ser significativo.
2. El estudiante debe poseer conceptos previos que permitan vincular el nuevo conocimiento.
3. El estudiante debe manifestar una actitud positiva, acorde con las dos condiciones anteriores.

La educación artística

La educación artística tiene como propósito enseñar a pensar y preparar a los estudiantes para que puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje; permite al niño canalizar sus talentos y desarrollar su comunicación interior, además de posibilitarle animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza, por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual. El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los estudiantes para la vida: el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico.

Fases del proyecto

Observación y diagnóstico

- A Se tienen que tener en cuenta las diversas observaciones y apreciaciones de los docentes, en cuanto al desempeño escolar de los niños.
- B Indagación de la realidad institucional, que se obtiene a través de la aplicación de encuestas enfocadas a docentes, padres de familia, estudiantes y directivos de la institución.

- C Se plantea, de acuerdo con las necesidades, la realidad y los medios, un proceso que intervenga y busque mejorar las problemáticas que impiden la resignificación del escenario escolar desde una perspectiva artística.

Diseño de la propuesta

- A Se plantea una propuesta que, desde las artes, incluya la sensibilización y el reconocimiento de elementos musicales para el primer año, realizando actividades lúdico-musicales con los niños en escenarios diferentes a los que están vinculados cotidianamente dentro de la escuela.
- B Se construye un plan de actividades en el cual los niños y niñas van desarrollando habilidades musicales y convivenciales a lo largo del año; por lo tanto, se cuenta con un cronograma que permita espacios dentro del currículo oficial del colegio.
- C Se genera un sentido de responsabilidad en los estudiantes para con las actividades que se desarrollan dentro del trabajo musical, como el compromiso, la autonomía en el trabajo que se plantea individualmente, la buena convivencia y el trabajo en grupo, además de la condición de corregir entre ellos mismos a quienes se equivocan o no quieren hacer las cosas; así, se da una apropiación del trabajo que realizan.
- D Hay un cambio notorio de actitud ante el escenario de aprendizajes nuevos; además de cambios actitudinales en cuanto a que los niños y niñas son capaces de hacer trabajos académicos que no hacían, al notar por sí mismos que pueden hacer cosas diferentes y con éxito.
- E Se consolida y se conforma un grupo coral, el cual fundamenta la formación musical y se preparan montajes corales.
- F Se evidencia el trabajo de los niños y niñas mediante la presentación de sus montajes en diversos escenarios interinstitucionales y extrainstitucionales.
- G Se realiza un proceso de composición conjunta con el grupo, que trabajó elementos simbólicos y representativos de su realidad.

Ejecución

La ejecución se realizó durante los años 2014 y 2015, a través de un proyecto transversal acordado con la institución, contando con la participación de todos los docentes del Ciclo 1; se brindaron los espacios y la infraestructura para la implementación del proyecto.

La propuesta musical: interpretando nuestra cultura

La sensibilización y la formación musical se propusieron a partir de 4 componentes:

1. La “Sensopercepción”: Proceso que implica destrezas y habilidades de percepción por medio de la audición.
2. La comunicación: Que pretende establecer vínculos concretos entre el estudiante, la música misma y el escenario.
3. La apreciación: Implica valorar la música; se busca promover un acercamiento a la función de la música en la sociedad, su impacto en el ser humano y la relación entre la producción musical y la realización organológica en el marco de la vida.
4. La creación: Uno de los aspectos más maravillosos del arte es la posibilidad de estimular una creatividad que permita el desarrollo de la expresión personal.

<i>Fase 1. Reconocimiento y descubrimiento musical</i>
De acuerdo con los objetivos, se trabaja con los diferentes grupos de estudiantes en una sensibilización, para luego realizar una selección integrada a partir de las habilidades, destrezas y talentos que sobresalgan en los talleres y actividades planteadas.
<i>Fase 2. Apropiación instrumental e interpretativa</i>
Trabajo instrumental a partir de ritmos, técnicas interpretativas y cifrados musicales, teniendo en cuenta el grupo y los grados.
<i>Fase 3. Consolidación grupal</i>
A partir del trabajo realizado el año anterior, en la Fase I del proyecto, se formaron los siguientes grupos musicales: <ul style="list-style-type: none"> - Coro infantil. - Música y folclor del Pacífico y de la Costa Atlántica. - Música andina. - Grupo de rock.
<i>Fase 4. Formación musical</i>
Como proceso complementario de la parte interpretativa, se establecieron horarios de trabajo, en jornada contraria, para los grupos instrumentales, con el fin de permitir un proceso más formal en el trabajo musical e interpretativo y, en el caso del coro, se realizaron ensayos dentro de la jornada escolar correspondiente.
<i>Fase 5. Apropiación instrumental e interpretativa</i>
Teniendo en cuenta el grupo y los grados, el trabajo instrumental se desarrolló a partir de ritmos, técnicas interpretativas y cifrados musicales. Esto fue complementado con la presentación en las diversas actividades culturales institucionales, locales y distritales a las cuales fueron convocados los grupos. En el mes de septiembre se planteó un festival cultural y folklórico, en el cual fue posible observar los diversos procesos musicales de los estudiantes de cada grupo.

La propuesta en danzas: danzando nuestro folclor

Se buscó generar espacios de desarrollo artístico y cultural por medio del conocimiento y apropiación del folclor, enfocados en diversas expresiones musicales y artísticas que se formaron a partir de una contextualización y conceptualización musical, para integrar referentes ancestrales y autóctonos que generen un conocimiento y un sentido trascendente de la música folclórica colombiana. Ello, acompañado del reconocimiento corporal y coreográfico, que involucra a los niños, niñas y jóvenes en los procesos de aprendizaje de las danzas folclóricas, para que sean fieles representantes de aspectos artísticos y culturales, y que les permitan ser futuros transmisores de la danza y la enseñanza del folclor.

Reconocimiento y trabajo corporal

Durante los meses de febrero marzo, abril y mayo, se trabajó con los diferentes grupos de estudiantes, de acuerdo con los grupos objetivo, en una sensibilización y posterior selección integrada a partir de las habilidades, destrezas y talentos que sobresalgan en los talleres y actividades planteadas. Para esta propuesta se diseñó un cronograma para que los niños y niñas asistan durante la jornada.

Aulas de colores: educación artística en medio del conflicto

Diana Castañeda Cárdenas

Los contornos (A modo de prefacio)

Grande, brillante y cálida: esa es mi primera impresión de la luna. Tenía cuatro años y vivía en una finca “llano adentro”, en el Departamento del Meta, era la década del 70. La mayoría de nuestras noches se deslizaban entre los relatos mitológicos de los lugareños, el olor del café oscuro endulzado con panela, el humo del cigarro de mi padre y la luz de las velas que cubrían de un matiz espectral aquellas narraciones, por lo que los niños buscábamos presurosos la seguridad en los brazos de los padres. Algunas veces, las voces no se dejaban oír, los hombres se dedicaban a fumar en el porche y a contemplar la llanura en su inmensidad, bajo el manto de la noche, y mi madre a tientas intentaba zurcir la ropa que se lava y se vuelve a poner.

Supongo que en medio de esos relatos se fue tejiendo la subjetividad de la mujer, la profesora y el sujeto de la historia que me considero hoy. Muchas lunas me han acompañado en esa labor, opacas y oscuras, resplandecientes y prolíficas, raras y densas, algunas, olvidadas. Lunas y días que han sido testigo de mis pasos, de mis reflexiones, de mis equívocos y aciertos.

Este relato, más que un diario, contiene trozos de mi historia particular, entrelazados con la historia de un país que está en crisis desde que tengo memoria, y con los indicios que dejan las meditaciones, las acciones y los modos de ser y hacer como docente. El escrito está dividido en cuatro etapas, aludiendo a las fases de la luna: Luna llena: Los reflejos de una educación; Cuarto menguante: Un país, una mirada; Cuarto creciente: Los avatares que me llevaron a la docencia; Luna nueva: El derecho a una historia diferente.

Luna llena: los reflejos de una educación. La educación en medio de la construcción del sujeto social y el arte (o la reunión de los elementos para crear currículos pertinentes en EA)

La violencia en Colombia no es exclusiva de enfrentamientos entre distintos actores políticos y militares, por el contrario, cada día vemos con asombro como en los espacios de la vida cotidiana se materializa con mayor frecuencia en las interacciones familiares, laborales, comunitarias y deportivas. No estamos enfrentando un solo tipo de violencia, ni una sola forma de concretar sus acciones; tenemos bastantes ejemplos de esta sombría realidad. Uno de los más sonados es la muerte de nueve personas y la atención a más de tres mil riñas callejeras después del triunfo de la selección colombiana de fútbol en un evento del Mundial 2014.

Tradicionalmente hemos creído que la violencia en Colombia es el resultado de lo estructural: pobreza, exclusión, marginación, desigualdad, falta de oportunidades sociales o políticas y económicas. Aún así, nos preguntamos si estas son causas justificables para los actos desbordados que se presentan a diario. Una de las lógicas que poco observamos en los hechos violentos tiene que ver con la violencia cultural, donde el tránsito de valores, ideas, imaginarios y tradiciones se manifiesta en las acciones de las personas. Aunque es cierto que Colombia es uno de los países más desiguales de la región, también lo es que en países con un mayor índice de pobreza no se manifiestan tasas de violencia tan elevadas como las nuestras, tenemos por ejemplo los casos de Haití y Cuba.

Contrario a lo que se piensa, muchas instituciones, diferentes a las militares y políticas, sostienen y mantienen la violencia a través de sus prácticas generalizadas. Los sistemas educativos, mediante pedagogías no liberadoras y autoritarias, o la misma discriminación entre pares, tampoco contribuyen a generar espacios para la creación de sociedades más equitativas y constructoras de paz. Además, los medios de comunicación divulgan ideologías y manipulan la información y, por ende, la opinión pública, difundiendo conceptos violentos y discriminadores.

En este sentido, Ciudad Bolívar es una localidad tildada de marginal, sus jóvenes sufren de discriminación por parte de la ciudadanía bogotana, debido, en parte, a la mala prensa de los medios de comunicación sobre la localidad, que causa la segregación y exclusión de sus habitantes. Pero no solo los medios de comunicación han extendido este imaginario. Han pasado 20 años desde la publicación del libro *Ciudad Bolívar La Hoguera de las Ilusiones*, de Arturo Alape, donde señala a la localidad como una ciudadela parecida a las favelas de Río de Janeiro, colocándola como el epicentro de las miserias de la ciudad.

Dos décadas después el imaginario no ha cambiado demasiado; sin embargo, muchas cosas han sucedido: se han generado espacios de participación importantes para los jóvenes, como el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo Comunitario o El Festival local de Hip Hop 2015, y se han construido mega-colegios por cuenta de la Secretaría de Educación del Distrito para atender a la población; todo esto lo desconoce la mayoría de la ciudad. No podemos negar que este territorio presenta grandes conflictos sociales, pero no distintos de otros lugares; también hay inseguridad en el resto del país, donde son insuficientes las oportunidades de participación para la gran población de adolescentes en condiciones de desigualdad social.

Puedo afirmar también, y con profunda satisfacción, que en esta población siempre hay padres, maestros, jóvenes y adolescentes dispuestos a participar y a trabajar cuando se proveen las herramientas y los elementos adecuados. Después de varios años de labor en el colegio con adolescentes de la localidad, es posible percibir los resultados. En nuestra institución, los índices de violencia, consumo de sustancias y embarazo adolescente han disminuido significativamente. El número de egresados graduados que se han vinculado a IES ha aumentado, no en la cantidad que deseamos, pero se está avanzando en ello.

Como docente de artes, he tenido la oportunidad de consolidar el proyecto de educación artística junto con los maestros de danza y música, generando espacios para la participación, el desarrollo de la autonomía y el derecho a la libre expresión de los estudiantes. Hemos participado en eventos locales y distritales de artes, como el Festival Artístico Escolar 2010, 2012, 2014, en foros y ferias locales y distritales, promoviendo el acceso a la cultura, activando el desarrollo de las subjetividades críticas y reflexivas en los jóvenes y contribuyendo en la construcción de las ciudadanías activas.

El camino no ha sido fácil, pero tampoco tortuoso. Ha tenido altibajos y, poco a poco, vamos avanzando. Desde mi formación en artes plásticas siempre ha existido una constante reflexión sobre el posible impacto de los procesos artísticos en las poblaciones. Con profundo respeto veo las obras en museos y galerías, pero con firme convicción defiendo el lugar de la educación artística en procesos de construcción de comunidad, en la formación del sujeto crítico, político, emancipado y consciente de su lugar en el proyecto de sociedad que queremos.

Cuarto menguante: un país, una mirada. Sombra y luz de una tragedia inacabada

Desde mediados del siglo XX, el conflicto armado colombiano y sus procesos de paz nos acompañan en una historia que no llega a feliz término; comenzando

con la época de “La Violencia”, tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, y la primera entrega de armas de las guerrillas de Guadalupe Salcedo; pasamos por el surgimiento de nuevas células guerrilleras en los 60s y 70s, y fuimos testigos de la Comisión de Paz en 1982, uno de los intentos de acercamiento entre gobierno y guerrillas, hasta llegar a la creación de la Unión Patriótica y su desaparición por cuenta del exterminio de los sectores radicales. Luego vinieron los diálogos en Corinto (Cauca) y del Hobo (Huila), El Caguán, La Macarena, Uribe, Mesetas y Vista Hermosa; a pesar de todo ello aún hoy no llegamos a firmar los acuerdos de paz.

Pero no estamos en La Habana, y los estudiantes no saben qué se está negociando, qué se está firmando y por qué; las consecuencias de estos tratados les tienen sin cuidado, es más, no se consideran parte de esta historia. ¿Por qué? Porque ellos, al igual que muchos maestros, piensan que la historia es un metarrelato de las ciencias sociales que se termina cuando finaliza la clase. La historia es algo que no trasciende en sus vidas, porque se les ha enseñado a ser sujetos sin historia, es decir, sujetos sin pasado, sin memoria, de cara a un futuro incierto, viviendo en un presente que les cierra la puerta en la cara.

De cualquier manera, aunque ellos no se den cuenta, cada uno carga su historia personal a cuestas, relatos y memorias firmados en muchas ocasiones con la huella indeleble de los actos violentos en los cuerpos, en el alma, en las construcciones de mundo de nuestros estudiantes. Tengo entre ellos a Iván¹, de noveno grado y 16 años, un ex-miliciano de las FARC, su familia ha dejado el hogar y todas sus pertenencias en el Tolima, para evitar que finalmente fuera reclutado por el grupo armado y terminara guerreando en el monte.

Mauricio y Joy², de grado sexto, exhiben con orgullo los diseños afro de sus cabellos ensortijados y cortados bajito, perfilando así sus estéticas corporales, buscando rescatar una identidad camuflada en la ciudad de las masas que se niega a reconocerlos, la misma que les hace objeto de burlas, rechazo, prejuicios y hasta de violencia. En las listas aparecen apellidos como Wuanumen, Quemba, Tisoy, Anacona, Tandoy, Perea, Palomino, Ascué, que se ocultan debido a que los niños se sienten parte de una comunidad rechazada y no valorada, considerada una minoría extraña y ajena. Sienten que este territorio no es apto para albergar al afro y al indígena, como si la mezcla de razas fuera algo que sucede en otros lugares, pero no en la escuela.

De nuestras aulas se han ido chicos que no encontraron lugar en el grupo, siguiendo el calor de las barras bravas, alejándose del rechazo de los familiares, maestros

1 Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes.

2 Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes.

y pares; a otros se los llevó la droga o un embarazo a corta edad, y a unos más la lotería de la vida les jugó a la ruleta rusa y ya no están entre nosotros. ¿Cómo pueden pensar que no son sujetos de la historia?; ¿cómo podemos creer que educar es solo preparar para aprobar pruebas estandarizadas?

Los acuerdos de paz no solo se deben firmar en La Habana, deben iniciar al interior de las familias, en las escuelas, en los patios de recreo, con los pares y los amigos. Mientras sigamos pensando que la paz solo depende de las voluntades políticas de los dueños del país, seguirá cayendo sobre esta sociedad el horror de la violencia y sus consecuencias. Necesitamos hacer de la indiferencia algo infinitamente presente.

Cuarto creciente: la luz de nuevos amaneceres. Los avatares que me llevaron a la docencia en EA

I

El maestro T llegaba con la taza de café negro humeante en su mano derecha. Se sentaba en la tarima con su acostumbrada parsimonia decadente. Su performance se repetía clase a clase en un ritual insufrible: se sentaba estudiando cada movimiento, impregnando su alta y huesuda figura de un halo de misterio envuelto en humo de cigarrillo Pielroja, hacía oír su voz de ultratumba a las 6:30 todos los martes en la tarde. Usaba las palabras más rebuscadas e incomprensibles de su jeringonza filosófico-romántica-estrambótica-espiritual, para hacernos ver la infinita ignorancia que según sus palabras podía caber en nuestros diminutos cerebros. Decía de nuestros ensayos que mataban de aburrimiento a una tortuga, de nuestras intervenciones que eran como las del Chavo del Ocho, y nuestros conocimientos se le antojaban insípidos, tristes y desprovistos de contenido.

Nunca pudo atraparme su sabia apuesta académica, por el contrario, me resultaba tan inútil que prefería perder mis pensamientos recordando las palabras de mi Kundera, para olvidar los escritos de su Schelling. A veces, para matar el tiempo de esa infinita hora y media de clase, me ponía a contarle las arrugas y me consolaba pensando que era un hombre profundamente emocional, pues sus experiencias debían haberle causado semejantes grietas en el rostro. Imaginaba que alguna vez fue apuesto como Clint Eastwood y que alguna mujer muy bella debió amarlo hasta el cansancio, antes, mucho antes de que la razón se apoderara de su ser.

Sigo pensando en él como el profesor más violento en mi experiencia de estudiante, nunca alzaba la voz, por el contrario, hablaba casi susurrando, pero sus apreciaciones venían cargadas de tanto sarcasmo, tanto desprecio y arrogancia, que caían como latigazos en mi humanidad. Hace poco lo vi de nuevo, caminaba por la acera contraria en mi ruta hacia la biblioteca, no cruzamos mirada pero supe

de inmediato que era él, llevaba un sombrero que me recordaba las películas del viejo oeste, por áridas, solitarias y tristes.

//

Amé las matemáticas desde sexto por la profesora Aura. No era que me gustara demasiado eso de los números, pero como hija de una madre iletrada que tenía una tienda, me vi siempre obligada a hacer cálculos rápidos y sin equívocos para ayudar en el negocio, lo que facilitaba mi desempeño en las clases. Recuerdo el aroma que dejaba a su paso cuando entraba al salón de clases, era dulce y suave como su rostro. Ella encarnaba la belleza, la elegancia y la ternura en un cuerpo femenino en plena madurez. Tenía unas caderas amplias y generosas, que seguro despertaban los más pervertidos pensamientos de muchos estudiantes, aun así, no creo que con esa expresión tan suave de su mirada alguien se atreviera a decirle alguna vulgaridad.

Mis puntajes más altos para ir a la universidad fueron en aptitud matemática, y en honor a ella intenté dos veces con la ingeniería y una con las matemáticas. Pero era solo abrir los textos llenos de grafías incomprensibles y pensar en los ochenta ejercicios de cálculo, para pensar cambiar rápidamente a la sala de humanidades y adentrarme en páginas y páginas llenas de color. Entonces ahí la encontraba a ella.

Su perfume era como un cuadro de Kandinsky recreado por la abstracción de la música, la paleta de colores, primavera de Renoir, me llevaba a su rostro siempre amable y bello, y en sus caderas inmensas estaba Cristo en la tempestad del mar de Galilea, de Rembrandt. No, ella no me regaló el amor a las matemáticas, ella me regaló la pasión que despierta la docencia cuando se da todo sin esperar nada a cambio, solo por el placer de dar, de contagiar eso que nos mueve las fibras profundas del ser. Ella danza como las bailarinas de Degas en el cuadro impercedero de la memoria.

///

Me hice docente sin pensar en ello. Solo por el gusto del trabajo con comunidades. Mi formación inicial no se relaciona con la pedagogía, pero la sensibilidad artística sí me relaciona con las personas. Mis meditaciones sobre la violencia tienen base en mi historia personal: el dolor de los diferentes abandonos en la infancia, sumado a las alteraciones en la salud mental de mi madre; crecer en medio de la zozobra de las bombas que ponían en las calles los sicarios de los narcos; las tragedias de Armero y la toma del Palacio de Justicia; el asesinato de un jugador de la selección Colombia por ajustes con los capos de la droga, fueron todos eventos detonadores de una adolescencia diseñada en grises y sombras. Tal vez por eso

me gustaba pintar, para encontrar colores en algún lugar de mi existencia, el arte me salvó.

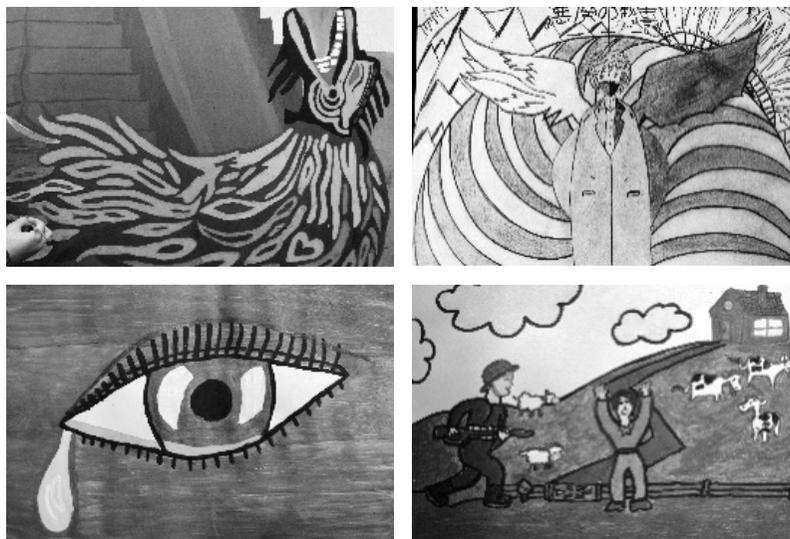
Junto al trabajo docente en una universidad de clase media alta, inició la labor con menores desvinculados del conflicto armado. Con sorpresa noté que las dos poblaciones presentaban rasgos similares frente a la valoración de sus creaciones artísticas. Muchas veces menospreciaban su trabajo, se sentían impotentes e inútiles ante el papel y el lápiz. Indagando, encontré la raíz de muchos problemas con el arte: un padre estricto, enojado ante los trazos irregulares de una niña de cinco años, que la hacían merecedora de golpizas; una profesora enojada arrancaba las hojas del cuaderno del estudiante de segundo por pintar animales con pieles de muchos colores; una familia torturadora de un niño que armaba construcciones con todo lo que encontraba a su paso.

En estas conductas correctivas de las acciones “inapropiadas de los niños”, ante el natural acto de crear, hay una violencia a la vez soterrada y manifiesta en padres y docentes. Mi trabajo ha sido proveer a los y las estudiantes de diferentes espacios, un escenario sin aliados en la censura, donde sea posible crear, participar y expresar. Por el contrario, la valoración de las experiencias artísticas genera en los chicos y jovencitas autoconfianza, autosatisfacción de los deseos, auto reconocimiento y respeto por parte de pares y docentes.

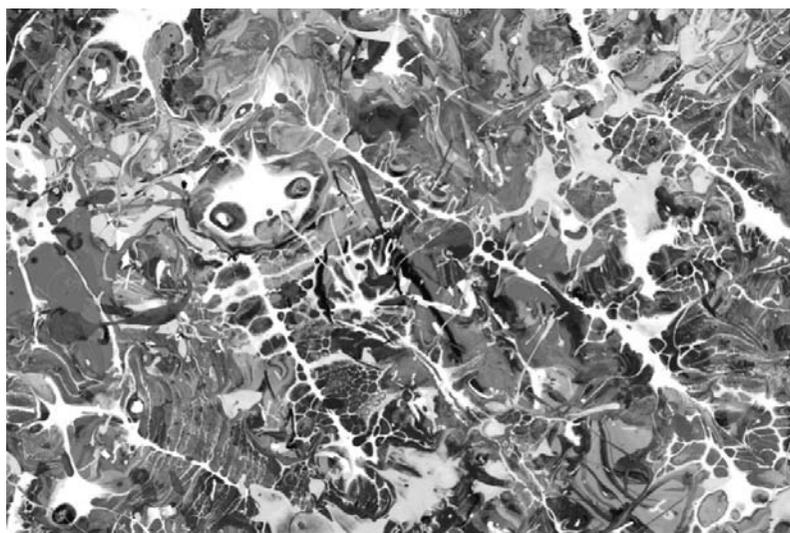
Estas experiencias iniciales en la docencia, sumadas a la historia personal, me llevaron a pensar la práctica docente como un devenir constante entre el complejo mundo de la práctica educativa y la intervención social. Requerimos de una democracia signada por actitudes ciudadanas, proclives a manejar el conflicto a través de dispositivos diferentes al armamento militar, mental o simbólico que impera hoy, no solo en los campos de guerra, sino en las escuelas, la calle, los medios, la familia, las instituciones, para armonizar los intereses humanos en conflicto; como diría Benjamin (1998):

El acuerdo no violento surge donde quiera que la cultura de los sentimientos pone a disposición de los hombres medios puros de entendimiento. A los medios legales e ilegales de toda índole, que son siempre todos violentos, es lícito por lo tanto oponer como puros los medios no violentos. Delicadeza, simpatía, amor por la paz, confianza y todo lo que se podría añadir, constituyen su fundamento subjetivo.

Luna nueva. “La retoma”. Tenemos derecho a una historia diferente



“La paz debe empezar en otro lugar que no sea la guerra: la casa y la escuela”



Nota. Fuente, Creación colectiva estudiantes de grado 10^º, IED República de México

La “Retoma” es un proyecto que tiene su origen en dos espacios: El primero, la apuesta pedagógica propuesta para la clase de artes plásticas, donde se busca generar procesos de participación para el ejercicio de la autonomía, mediados por el derecho a la libre expresión. Esta intención se funda en fuentes que parten de las Pedagogías y políticas de la esperanza, las Pedagogías para la transformación, la Pedagogía crítica y cultura depredadora, y la Pedagogía del oprimido, sin perder de vista el territorio y el contexto, siguiendo la línea de Boaventura de Sousa en Descolonización de saber reinventar el poder.

El segundo espacio proviene de mis reflexiones personales y busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo puede contribuir la EA en la visualización de la violencia cultural y estructural que padecemos los colombianos?; ¿tenemos derecho a una historia diferente?; ¿cómo podemos contribuir a la construcción de esa nueva historia desde la EA?; ¿cuál es el papel del adolescente en esa construcción?; ¿cuál es el rol del docente?

En el fondo está la violencia como categoría central, considerando la historia violenta del país y el momento coyuntural de los diálogos de La Habana, lo que nos provee de un espacio para la reflexión, el análisis y la crítica, en aras de construir ciudadanías activas inscritas en procesos democráticos. Habitar un país que por más de 50 años ha vivido en medio del conflicto armado, no significa dejar de observar con asombro la proliferación de actos violentos, que no solo se relacionan con las poblaciones en condiciones socioeconómicas desfavorables. Hablamos de abordar la violencia generalizada visible en todos los espacios sociales de la ciudad.

Partimos de la mirada que Yolanda Ruíz (2002) propone sobre la violencia, en la que diferencia claramente entre agresividad y violencia; asumiendo la primera como un impulso presente en todo ser humano, por tener componentes genéticos, y la segunda como un acto de la cultura que, aunque no está exento de agresividad, no puede ser tomado como algo natural. Por ello la violencia es una modalidad cultural conformada por conductas destinadas a tener el control y dominación sobre los demás.

Habiendo identificado el problema y las apuestas conceptuales, se estableció una metodología de trabajo relacionada con los procesos de investigación-creación para la formación e investigación, basada en las artes IBA. Desde este punto de vista, se tomaron los procedimientos artísticos de los estudiantes para ver los conocimientos, las emociones, sentimientos y los modos de proceder, de acuerdo con sus imaginarios sobre la violencia.

Estos procedimientos, materializados en propuestas artísticas, están ligados al hecho investigativo, a la provisión de documentación, a la revisión de la memoria

oral de los padres y abuelos, al debate en las clases sobre los hechos. De esta manera, la educación artística acerca a los/las estudiantes al problema de la violencia, los confronta y les impele a actuar tomando posición de cara al mismo, pero con una base fundamentada, ya no desde la simple opinión ante un relato.

He tomado como referentes históricos tres eventos supremamente violentos de la historia del país: la Toma del Palacio de Justicia, La Masacre de Bojayá y La Masacre del Salado. Hechos de los cuales los estudiantes no tienen mayores referentes ni conocimientos, pero que aún tienen efectos colaterales en nuestras emociones. Para quienes los vivimos de cerca fueron relevantes, dejaron profundas marcas en nuestro concepto de nación y nos hicieron conscientes de las fisuras en nuestra democracia, de las profundas grietas que van ampliándose y paso a paso nos han llevado a límites de intolerancia, a los bordes de un abismo sin precedentes que es necesario tratar antes de avanzar hacia peores formas de violencia.

Partimos de la mirada hacia los actos violentos, porque, como ya se mencionó, aprendimos la historia de los grandes metarrelatos, pero no la historia cercana ni sus causas o consecuencias. Ha sido impactante ver la sorpresa, el desconocimiento, la impotencia ante lo sucedido, la desesperanza, y ha sido grato darnos cuenta de la toma de conciencia ante unas circunstancias ocultas, ante una realidad por develar, ver la forma en que se dan propuestas para construir desde el protagonismo de los niños y niñas, que buscan tener derecho a la creación de una historia diferente.

El proceso creativo de los/las estudiantes tiene varias etapas: investigación, fundamentación en las distintas fuentes, proceso de simbolización y creación de la obra. Pero no es solo de ellos, lo construimos entre todos. Es un momento que he llamado “Reacción C”, por los conceptos adheridos al trabajo colectivo y a la posterior construcción, y que son:

- Complejidad: donde el maestro se adapta a los cambios continuamente, de acuerdo con las necesidades de los contextos y de las poblaciones.
- Cooperación / comunidad / construcción social.
- Construcción de ciudadanía / cambio / crítica.
- Construcción del conocimiento a partir del diálogo y la reflexión crítica.
- Conversar como una técnica de entendimiento civil.
- Capacidades para ejercer el poder para la transformación histórica.
- Cultura / creatividad.

Estamos hablando de una noción que no solo construye conocimiento, a pesar de no desdeñar los aportes propios de la historia de Occidente, sino que empieza a pensarse desde el borde, desde la frontera; un conocimiento no signado en los conceptos instituidos, sino desde los territorios donde tienen asiento las investigaciones y las prácticas derivadas del proceso educativo. No estamos hablando entonces de producir conocimiento para el diseño del nuevo mundo, sino de hacerlo como espacio para las posibilidades en este mundo.

La experiencia, unida a la enseñanza, es vista desde el lugar del aprendizaje con el otro. El método radica en hablar con el otro sujeto del aula, escuchar su voz, mirarlo, habitar su territorio y fundirse en su historia. ¿Cómo podemos tramitar el conflicto, si somos incapaces de construir la realidad social a través de la palabra, de las múltiples voces, del lenguaje simbólico, del lenguaje del cuerpo y del color, de la forma, del mito, el cual constituye los modos de vida de muchas de nuestras comunidades indígenas, afro, campesinas, LGBTI y tribus urbanas?

La modernidad nos ha traído e impuesto las telecomunicaciones, y con ello hemos dejado de hablar, de comunicarnos, hemos perdido la tradición oral y, por ahí, la capacidad de comunicar, de decir y de escuchar. Hemos dejado de vivir en el mito, por eso nuestros ritos han perdido el sentido. En la palabra de los adolescentes y sus voces, en el arte y sus matices, en el cuerpo y sus territorios, hay otra posibilidad de reconstruir la memoria, de recrear nuevas historias y otros mundos posibles; de reconstruir el sentido social, porque tenemos derecho a una historia diferente, pero solo podemos lograrlo entre todos.

Referencias

- Alape, A. (1995). *Ciudad Bolívar La Hoguera de las Ilusiones*. Bogotá: Planeta.
- Benjamin, W. (1998). *Para una crítica de la violencia*. Madrid: Taurus.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Franco Agudelo, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*, pp. 18-36.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaitán Daza, F. (2001). Multicausalidad, Impunidad y violencia: Una visión alternativa. *Revista de Economía Institucional*, 5, pp. 78-105.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Barcelona: Amorrortu.
- IDARTES. (2015). *Cultura en común*. Obtenido desde <http://idartes.gov.co/index.php/programas/cultura-en-comun>

- Jiménez-Bautista, F. (2012, enero-abril). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (58), pp. 13-52.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós.
- Ruiz, Y. (2002). *Biología, cultura y violencia*. Castellón: Universitat de Jaume, 12.

Colombia. ¡Te quiero democrática y humana!

Herlinda Cartagena

“Bailar es soñar con los pies, pero qué vamos a soñar, acaso un salón...un colegio, un barrio, una ciudad, un país. Nuestra sociedad, no sin problemas, pero sí con mil maneras de evitarlos y de solucionarlos”.

Joaquín Sabina

Desde el egocentrismo al compañerismo, ¿por qué?

En el ciclo inicial, específicamente en el nivel de preescolar, la convivencia atraviesa por una serie de peleas, riñas y conflictos que se pueden presentar hasta por un juguete, por un puesto en el salón o por utilizar cualquier útil escolar. Puede que existan varios juguetes, muchos otros puestos y diferentes útiles, pero dos o tres estudiantes desean el mismo elemento y quieren usarlo al mismo tiempo.

Otra dificultad es la discriminación hacia los estudiantes de la etnia guambiana, debido a sus rasgos, color de piel y poca socialización, a ellos les cuesta más tiempo integrarse con sus nuevos compañeros y viven procesos en los que les van haciendo a un lado. Todo ello causa más conflictos, el docente debe intervenir oportunamente para controlar la situación, porque los niños aún no se autorregulan, es importante aprender a manejar sus emociones desde esta edad, que es de formación.

Es posible que la causa de esta situación sea el egocentrismo, término utilizado por Jean Piaget (1923) para referirse a la dificultad de los niños para situarse en una perspectiva distinta a la suya. Quien observa en primera fila estas actitudes son las maestras de preescolar, y deben actuar para conseguir una conducta social adecuada y mediar para formular estrategias que ayuden a mejorar la convivencia.

¿Qué pretendemos?

Este es el contexto en la comunidad estudiantil del ciclo uno del Colegio Distrital Antonio Van Uden, en donde se ha propuesto una experiencia cuyo punto de partida es el interés de los estudiantes y que emplea la metodología de Proyecto de aula, contando con el baile, el juego y la literatura como ejes articuladores para mejorar la convivencia. Se pretende mejorar el comportamiento individualista de los estudiantes y sus actitudes egocéntricas, mediante un trabajo que los involucra en un grupo de baile, donde interactúen y surja la amistad y el apego.

¿Por qué el baile, el juego y la literatura como ejes articuladores de un Proyecto de Convivencia? Son varias las razones, una de ellas es que el baile es una actividad rítmica beneficiosa para los estudiantes de primer ciclo, con la cual se puede interactuar, propiciar la amistad y evitar el individualismo; además, el baile permite desarrollar más dinámicamente la socialización de los infantes, sin contar con el hecho de que se incluye en las diversas celebraciones que se llevan a cabo durante el año escolar, y facilita a los estudiantes la presentación de sus habilidades y talentos.

El juego es una estrategia de aprendizaje válida y recurrente en el ciclo uno, con un fin didáctico claro, ayuda a que los estudiantes se motiven y aprendan de forma divertida. Mientras que la literatura, que incluye canciones, rondas y cuentos, permite el desarrollo de capacidades de comunicación en el lenguaje oral, escrito y no oral; la neuropsicología da cuenta de la importancia de la palabra en el desarrollo cognitivo, cultural, emocional y lingüístico. Son muchas las razones que validan el uso de estos ejes para un proyecto de convivencia democrática y humana, que lleve a una buena socialización y al compañerismo.

Ciclo uno, base de la democracia y la convivencia, ¿para qué?

El trabajo con estudiantes del primer ciclo ofrece ventajas como que la estrategia de mejoramiento empleada en el proyecto puede culminar como un semillero, que sería la mejor estrategia para lograr una convivencia armónica en nuestra institución, pues permitirá desarrollar actividades que alejen a los niños del egocentrismo y del individualismo, posibilitándoles el acceso a las ventajas del compañerismo y el trabajo en equipo.

Este proyecto también se propone, como alternativa para construir comunidad, mejorar la convivencia, divulgar los derechos, fomentar los Derechos Humanos a través del baile, la danza y el material elaborado por la docente. Cualquier esfuerzo que se haga en favor de la democracia, el respeto por los Derechos Humanos y las competencias ciudadanas, es bueno, y desde este principio fue que se decidió desarrollar un proyecto de aula cuyo eje conductor fuera el baile y la danza en el ciclo uno, la base del sistema educativo.

¿Cuál es la meta de nuestra ruta?

Desarrollar entre los estudiantes competencias ciudadanas en participación, identidad y Derechos Humanos, mediante el aprendizaje del baile, el juego y la literatura durante el ciclo uno de la IED Antonio Van Uden.

¿Cuáles son los caminos de esta ruta?

- Promover la formación ciudadana pacífica, democrática y humana.
- Fortalecer el sentido de pertenencia por el colegio a través de la construcción de comunidad.
- Abrir espacios para emplear el tiempo libre en actividades artísticas, lúdicas y literarias que se puedan convertir en proyecto de vida.
- Realizar construcciones colectivas o pactos que se conviertan en normas con y para los estudiantes acerca los derechos.

¿Y de la teoría qué?

Todas las docentes del nivel de preescolar conocen la importancia del movimiento y, desde lo planteado por Compagnon y Thomet, entienden que durante esta etapa el cuerpo es plástico y la necesidad de movimiento es imperiosa, esto puede desarrollarse con el baile, que ayuda a formar la lateralidad, el equilibrio y el ritmo, y se puede relacionar con buenas causas, como las competencias ciudadanas, la participación, el desarrollo de la identidad y los Derechos Humanos, por eso resulta más que conveniente como instrumento para llevar a cabo estos aprendizajes.

Desde que la Secretaría de Educación de Bogotá propuso la reorganización curricular por ciclos en las instituciones educativas, se dio un giro que permitió cambiar, transformar la convivencia en un reto que se asuma con responsabilidad. El Colegio Antonio Van Uden asumió tal desafío y, desde la sede B, en la que se encuentra el ciclo uno, donde están los cursos de preescolar, primero y segundo de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los cinco y los nueve años, se aprovecha este período en el que se puede formar el alma y los comportamientos, mediante un proyecto que emplea pilares como el arte, la expresión corporal y el juego.

Esto tiene una relación directa con lo que Cortina afirmaba, pues, efectivamente, la infancia y la adolescencia son los momentos cruciales para formar ciudadanos; por ello la educación formal de la escuela debe contribuir en este objetivo, y esto debe sumarse a la educación informal dada por la familia, los amigos, la calle, los medios de comunicación y el ambiente social; la escuela hace su parte y todos los miembros de la comunidad educativa participan, mientras cada ciudadano pone su granito de arena.

El reto es convertir la convivencia armónica en una realidad y entender que el baile, el juego y la literatura son los medios para lograrlo, sin dejar de lado el currículo, las TIC y el esfuerzo de cada una de las docentes que se apropien del proyecto; pues el objetivo es conformar, junto a los estudiantes, un semillero donde se desarrollen capacidades para el diálogo, la participación, los derechos y los deberes.

En este camino es importante proyectar el aula de clase como un espacio de aprendizaje y convivencia, con la esperanza de que cada uno de los estudiantes dé un gran salto hacia la idea de formar ciudadanía, con sentido de pertenencia por un país como el nuestro, tan necesitado de paz, armonía y respeto por el otro. Con esto en mente, se utiliza la metodología por proyectos, para transformar la práctica docente de tal manera que los estudiantes sean capaces de ayudar a formar a sus compañeros, no solo desde el ejemplo, sino con su discurso. Como dijo Mandela: “Todo parece imposible hasta que se hace”, ese es el reto, tomar las ideas y hacerlas realidad.

Para asumir tal desafío, que se suma a los intereses de los estudiantes y a la programación de las celebraciones escolares, nada resulta más conveniente que tomar el baile como instrumento para mejorar la convivencia. No olvidemos la definición de la Real Academia sobre bailar: “Ejecutar movimientos acompañados con el cuerpo, brazos y pies”, con estos elementos se espera construir la convivencia.

Utilizar diariamente en el aula una estrategia como el baile, una actividad expresiva y de tipo creativo, puesto que se interpreta y cada una de las docentes debe enseñar las formas adecuadas de expresar, de crear e interpretar, incrementa la posibilidad de que tales cualidades se evidencien en lo social, pues facilita que cada uno se responsabilice de sus actos. Claro, esto tiene sentido si se realiza junta a una educación en Derechos Humanos y competencias ciudadanas, pues citando de nuevo a Mandela: “La educación es el gran motor del desarrollo personal [...] mi ideal más querido es el de una sociedad libre y democrática en la que todos podamos vivir en armonía y con iguales posibilidades”.

Con el baile el ser humano expresa sus sentimientos, su arte y el ritmo, lo hace con los movimientos de su cuerpo, hecho que tiene todo que ver con la infancia, ya que para los niños y niñas el cuerpo es su principal juguete, por lo que su desarrollo es motivo de asombro, aprendizaje y placer; esto quieren las docentes vinculadas al proyecto, que su estudiante se asombre y aprenda con placer en cada actividad.

Lo que se desea transformar es la convivencia, que se ve afectada por la cantidad de conflictos, peleas, discusiones, agresiones, empujones y quejas, para así evitar la indisciplina, la poca atención a las clases, la inconformidad, el desorden y el atraso. Una convivencia mal manejada perjudica la parte personal, académica y social de cada uno de los que están inmersos en los conflictos.

Pensando en ello, y de acuerdo con Lederach, debemos tener en cuenta que una sociedad, una familia, sin conflictos son entidades sin diversidad, sin capacidad para crecer; por eso, con nuestro proyecto no deseamos una escuela sin conflictos, sino una que enseñe a sus estudiantes a solucionar los problemas pacíficamente. Es desde esta perspectiva que, junto a Lannini y Pérez, vemos la convivencia como un vivir con el otro sin negar el conflicto, un proceso mediante el cual las personas interactúan; cada vez que nos interrelacionamos con el otro debemos aprender a manejar nuestras emociones. Ocultando los problemas no se soluciona nada, hay que ver las situaciones conflictivas, hablar sobre lo ocurrido y tomar decisiones asertivas para llegar a un compromiso que se pueda cumplir.

Como Yañade, opinamos que convivir es vivir en sociedad para lograr un bienestar individual y colectivo, pues esta acción se fundamenta en los valores, ya que ellos permiten reconocer la dignidad humana. Este es el lugar de la mediación, la cual se constituye en una fuerza transformadora para que el conflicto se tome desde la parte positiva, desde un ponerse en los zapatos del otro, ver desde la otra orilla y actuar por el bienestar de todos.

Así, como Maturana, entendemos que la convivencia es un fluir de interacciones que oscilan entre la armonía y conflicto, la aceptación y el rechazo, el interés o la indiferencia. La escuela no es ajena a estas interacciones, hay armonía, conflictos, rechazo y aceptación, por lo cual para su tratamiento no podemos olvidar que todas estas interacciones estructuran a las personas como seres sociales, y que en la infancia esta socialización es fundamental y requiere de las mejores condiciones de armonía, para que desde niños se formen buenos ciudadanos. Se pretende moldear el cuerpo y el alma de nuestros estudiantes, fortalecer su alma con elementos para desarrollar una convivencia sana, y que su cuerpo realice acciones que revelen toda la fortaleza de su alma.

Metodología de la ruta democrática y humana del proyecto

La ruta democrática de este proyecto ha sido como cualquier otra: En ocasiones hay diversas vías y algunos pasos para elegir, otras veces hay caminos de herradura, otras, senderos mucho más planos; muchas veces se recorren a solas, muchas otras, con buena compañía. Nuestro proyecto ha debido recorrer varios caminos, porque son tantas las problemáticas de los estudiantes del ciclo inicial, entre las que contamos las dificultades en el aprendizaje, la falta de atención familiar, los problemas económicos y sociales, el desplazamiento y el desarraigo, que en todo ese ramillete de inconvenientes la docente debe de elegir cuál trabajar, sin dejar a un lado todo lo demás.

Una vez se ha decidido qué problema atender, la ruta presenta caminos de herradura, con muchos baches y piedras que se deben sortear para continuar el viaje,

pero se cuenta con el deseo de dar una solución, la fuerza que da Dios todos los días y la perseverancia necesaria; así, como Jackson Brown, vemos que entre la pugna del arroyo y la roca siempre triunfa el arroyo, no porque sea más fuerte, sino porque persevera.

En otro tiempo la ruta ha estado con caminos planos, con calles pavimentadas, esto hace que las cosas se evalúen, se tomen en cuenta las opiniones y sugerencias de las demás personas que, en su momento, han aportado ideas maravillosas, fortaleciendo el proyecto. Los momentos solitarios son muchos, no todos tienen las mismas preocupaciones, ni las mismas expectativas, esto hace que a veces la carga y el equipaje se lleven a solas, pero no es motivo para claudicar. Esos momentos se compensan con las ocasiones en que hay compañía, los momentos gratos en que se unen al proyecto los padres de familia, las compañeras y otros actores que lo fortalecen y hacen ver que nada es en vano.

Los pasos para transitar el camino

1. Presentar anualmente proyectos solicitando presupuesto del colegio para fortalecer el trabajo.
2. Realizar direcciones de grupo para aprender y aprehender competencias ciudadanas, Derechos Humanos y participación.
3. Desarrollar talleres con padres de familia en las reuniones.
4. Auto-gestionar con la comunidad, y agentes externos, recursos para consolidar el proyecto.
5. Elaborar material sencillo y práctico, que sea útil como estrategia didáctica. En este sentido se han elaborado:
 - Cartones de lotería con imágenes de valores como el respeto, la puntualidad, la solidaridad, la tolerancia y la honestidad.
 - Dos juegos de concéntrese para que los estudiantes aprendan los símbolos patrios y las competencias ciudadanas mientras juegan.
 - Una golosa con el tema de los Derechos Humanos.
 - Material didáctico que emplea las TIC; videos de Youtube para observar, analizar y aportar sobre los temas de convivencia, Derechos Humanos y competencias ciudadanas, lógicamente también se ven los bailes y se hacen mezclas.
 - Dibujos que se toman para elaborar las guías; también se descarga material de la red para trabajar los temas del proyecto, así los estudiantes refuerzan los aprendizajes adquiridos y se vuelven actividades multi-sensoriales, porque se utiliza la vista, el oído y el tacto en ejercicios de clase.

- Desde el 2012 se construye un video con las fotos de las actividades, para que al finalizar el año escolar sea visto por los padres de familia y los estudiantes; este año se elaboró un video y se subió a Youtube, de tal manera que sea posible acceder al mismo, analizarlo y realizar aportes.
- Se ha empleado un programa para diseñar varios rompecabezas y que el estudiante trabaje en línea haciendo uso del computador o la Tablet; allí observa las palabras, los colores y las imágenes, para luego abordar el tema en el aula de clase. A continuación se presentan las direcciones que permitirán acceder a lo realizado:

1. Derecho a la libre expresión: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=145717f8a3c5>
2. Derecho al amor: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3302cb4df589>
3. Derecho a su propia identidad: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=14af190bebc8>
4. Derecho al amor: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3f4006233e40>
5. Derecho a tener su propia personalidad: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=313a31a986c1>
6. Derecho al respeto de su propia reputación: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=09833459df19>
7. Derecho a la vida: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2e2ec4b83f43>
8. Derecho a vivir seguro: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0e4a366c063f>
9. Derecho a la salud: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=06c1fa3a3e7e>
10. Derecho a practicar nuestra religión: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3e784538db1d>
11. Derecho a no ser explotados: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2e36c70222ee>
12. Derecho a la libre asociación: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=21bcc5351f9f>
13. derecho a la información: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=099ba842023b>
14. Derecho a la educación: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=29ff641c0398>
15. Derecho a una alimentación saludable: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=290700c59b7f>
16. Derecho a la adopción: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=36db29b3e9e0>
17. Derecho a expresar sus opiniones: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=16bff0669e3f>
18. Derecho a ser llamado por su nombre: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=29cf96159460>
19. Derecho a la protección contra abusos: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=399987e1bf65>
20. Derecho a compartir: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0120a8a06ce7>
21. Derecho a ser protegido de negligencia, maltrato o explotación: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=215c65a8b734>
22. Distintas culturas: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3e8083842085>

23. Derecho a no ser discriminado: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=166fa22a2df7>
24. Distintas culturas=derechos: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=01f0be0518fa>
25. Todos somos iguales: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=190f4706f9f6>
26. Fomentar los buenos hábitos: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2e3cd456a240>
27. Derecho a la protección del medio ambiente: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=362970e52ab7>
28. Respeto a la identidad: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1ec6a3dcf818>
29. Derecho a un nombre: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1154d2aea823>
30. Derecho a la buena alimentación: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0e88a127492e>
31. Derecho a la salud y a una alimentación adecuada: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=165593a4811e>
32. Aprovechar los recursos educativos: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=010211667802>
33. Derecho a una educación especial: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=098960ed0b89>
34. Corresponder al amor de nuestros padres: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=26af95ce4a5b>
35. Derecho a una familia: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1e16a1f79919>
36. Atender las explicaciones de los maestros: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1eee8d49b6f6>
37. Derecho a educación gratuita: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=29dd7d8643c1>
38. Derecho a ser socorrido en caso de emergencia: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=394311228ac3>
39. Acudir con agrado al médico: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=01fa0c0ef768>
40. Convivencia. Recoger y ordenar: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3a646a29c7a1>
41. Valores:
42. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0e8795387433>
43. La escuela es para todos: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=266861c44f95>
44. Rompecabezas de cartel de convivencia desde la primera infancia:
45. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1642861feb9a>
46. Rompecabezas de imagen y convivencia
47. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0b760f3ab653>
48. Rompecabezas de respeto a las normas:
49. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=323f5a840f7a>

La autonomía: un reto para la escuela

*Ingrid Urueña Rivera*¹

Por mucho tiempo se ha buscado la forma de obtener los mejores resultados en las estructuras de enseñanza-aprendizaje, se han realizado un sinnúmero de investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro de los niños, de sus procesos cognitivos, de cómo se desarrollan sus inteligencias; indagaciones que han llevado a la construcción y fundamentación de teorías encaminadas a optimizar tal proceso; sin embargo, a pesar de las diversas teorías, varios de estos trabajos se quedan en el limbo del entendimiento humano.

¿Cómo escudriñar la mente de un niño para hallar su intelecto y potenciar sus habilidades, sin que esto se convierta en motivo de frustraciones y desaciertos para él? Aunque los progresos de enseñanza-aprendizaje han sido fijados por diferentes directrices estipuladas por la orientación sociopolítica de una nación, también están sujetos a los medios culturales de sus pobladores que, en resumidas cuentas, son quienes se apropian de los procesos y establecen la medida de cómo serán educados sus niños.

De ahí que la escuela sea una estructura asociada al medio para llevar a cabo un acompañamiento en dicha tarea, es por esto que se convierte en un territorio en donde convergen todos los saberes, formas de pensar, sentir e interpretarse; es allí en donde se demuestra la necesidad de los seres humanos de adoptar, en la convivencia, una actitud responsable de sí mismos y de su entorno.

En tal escenario el maestro se convierte en un eje para llegar a la obtención de metas formativas en los estudiantes. Sin embargo, este proceso se ha establecido bajo patrones de autoridad, permeado por las experiencias vividas en casa y en el

1 Licenciada en Ciencias Sociales. IED Manuel Cepeda Vargas.

entorno, tomando como referente los contextos culturales en los que se desarrolla el niño y la forma en que esto va a construir en él una serie de comportamientos que salvaguardarán o negarán su posibilidad de desarrollarse plenamente.

Es ahí donde la cotidianidad se convierte en una compleja maraña de interacciones y de relaciones que afectan a todos. Es en ella donde el imaginario se puede convertir en realidad, donde se escucha con frecuencia, y sin cuestionar, “Mi segundo Hogar”; frase que se ha difundido de generación en generación para que el niño no sienta la ausencia del hogar, para que no encuentre ese vacío y soledad que, por segundos, se producen al llegar al colegio, ese lugar de puertas grandes y rechinantes que al abrirse se convierte en un espacio limitado donde hay que permanecer por un tiempo y, quien lo dijera, esas mismas puertas abiertas se convierten también en símbolo de “libertad” durante el día. Por esto, y ante las múltiples necesidades, dentro de la escuela, los maestros despliegan estrategias para mejorar el buen desarrollo de lo propuesto.

Mi propuesta

Al ingresar a la Institución Educativa Manuel Cepeda Vargas encontré un gran número de niños que fluctuaban entre el cumplimiento de las normas, y los procedimientos exigidos por los maestros; además de un manejo de actitudes, de grupo e individuales, que los llevaban a acciones que limitaban la posibilidad de cumplir metas en algunos grupos, haciendo del clima institucional algo complicado de manejar y desgastante,

Frente a ello, analicé un poco los espacios y escuché a las partes, comenzando por las preguntas y afirmaciones que acompañan al maestro, como: ¿Qué está pasando con esos muchachos de hoy en día?; ¿por qué no estudian?; ¿qué hacer con esos niños, que no les gusta estar en ninguna clase?; ¿cómo lograr que se queden quietos?; “se están perdiendo los valores que se deben inculcar en casa”. Y continué con las afirmaciones de los estudiantes: “El profesor no me entiende”; “para qué estudiar, eso es aburrido”; “los profes no nos tienen confianza”; “yo quisiera hacer, pero no me dejan”.

Todas ellas, junto a muchas otras afirmaciones y preguntas, se sumaron a mi propia experiencia dentro y fuera del aula, y me di a la tarea de tomar varios elementos de la formación del individuo para darle un sentido diferente a estar en clase. De este modo, y con el estudio de las ciencias sociales (en grupos de grados noveno, décimo y undécimo), me decidí a emprender un trabajo que reconociera la existencia de los Derechos de los Niños, para desde allí, pensando en que éstos les son propios e implican una serie de condiciones, poder asumir adecuadamente todo este material entendiendo que puede generar en la comunidad la transformación de espacios y dinámicas, facilitando una mejora en las estructuras educativas.

Por esto retomé elementos como la autoevaluación de las acciones, donde, desde el análisis de historias de vida, se toman los puntos para que cada estudiante refleje quién es, y desde ahí llegar a la reflexión sobre la toma de decisiones que, en el día a día, lleva a diferentes actividades de desavenencias o conflictos que repercutirían en los resultados escolares y en la familia; todo, enfrentado a los sueños y metas de cada individuo. Este proceso se encaminó a realizar un ejercicio de alteridad donde se busca visualizar cómo sería la clase y otras actividades donde se integre la comunidad.

En esta dinámica se busca conducir a los estudiantes a desarrollar una autonomía adecuada, entendiéndola como una herramienta para que maestro y estudiante formen una comunidad, en la que se deleguen espacios para que los conocimientos y acciones fluyan desde el mismo estudiante y se apropie de ellos; su accionar es clave para que el trabajo en equipo se convierta en algo cotidiano, partiendo del hecho de que asuma, desde sus libertades, las responsabilidades que ello implica y que la vivencia de sus derechos puede cambiar su entorno.

La experiencia

Fueron varias jornadas de clase que permitieron hallar limitantes en las actitudes de algunos estudiantes, quienes simplemente no encuentran una posibilidad de crecimiento personal en el aula, o ven que ella no acoge sus intereses, porque tal acción implica que ellos asuman responsabilidades sobre sus labores, las cuales, por costumbre, han sido delegadas en la familia y el maestro; todo ello obstaculiza sus posibilidades de ejercer la autonomía. Sin embargo, con la constancia y un trabajo en el que se delegan pequeños espacios de acción sin el maestro, se obtuvieron buenos resultados.

Así, lo que inició como un proyecto de aula se convirtió en un instrumento de ayuda para otros maestros, pero hubo otro tropiezo, pues se encontró que eran escépticos a la hora de obtener su colaboración para este tipo de trabajos, llegando a ser renuentes a la posibilidad de que dar espacios de responsabilidad, y practicar la alteridad, permita obtener buenos resultados en la realización de jornadas de autogobierno.

Una actividad como el autogobierno, donde el maestro no sería la cabeza del proceso, sino un acompañante, junto a una preparación previa de los grupos líderes, implica dejar en manos de los estudiantes el control de las labores, y hace que el docente manifieste los temores propios de su experiencia, negándose a la posibilidad de llevarla a cabo. A pesar de esta situación, fue posible tener eco en algunos de ellos, logrando implementar una jornada de 3 horas, en las cuales los estudiantes de los grupos líderes -décimo y undécimo- se organizaron en conjun-

tos repartidos en los diferentes cursos de sexto a noveno, y aplicaron una guía de trabajo, previamente elaborada junto a los maestros, sobre los Derechos.

El asumir responsabilidades y compromisos dio como resultado una excelente experiencia, en la que se dignificó la labor del maestro y se ratificó que la libertad y el respeto son elementos básicos para llegar a ser autónomos. A pesar de los logros obtenidos, la incredulidad se mantuvo con comentarios como “eso fue suerte”, por lo cual ese tipo de jornadas se relegó solamente al período de elecciones estudiantiles.

Buscando darle continuidad al proyecto se ha mantenido la dinámica como trabajo de aula en el área de Ciencias Sociales, dinamizándolo mediante la participación con pequeños grupos de estudiantes en diferentes experiencias como SIMONU, Nuevos símbolos de Paz, Nueva Generación de Paz, y Diarios de Maestros, entre otras; los grupos seleccionados alternan sus labores diarias con la preparación para participar en dichos eventos y, pese a las dificultades, han obtenido reconocimiento por su excelente desempeño y liderazgo.

Un grupo líder

Ante la necesidad de que las experiencias se convirtieran en algo recíproco, surgió la posibilidad, en la segunda fase de Diarios de maestros, de incluir un grupo representativo de estudiantes que hace parte del proyecto, el cual asumió su papel desde el título de: “La autonomía y el autogobierno como herramientas para la resolución de conflictos”. Este grupo tomó su rol y estableció formas de trabajo en las que los más grandes dirigen a los más chicos para, finalmente, autonombrarse como: “Transformadores de Realidades”. Su lema: “Trabajando por la autonomía y el autogobierno para la apropiación y respeto de los derechos de los niños”. Su labor continúa en la búsqueda de un símbolo que los identifique plenamente como grupo líder.

¡Yo puedo opinar!

A continuación se presentan algunas opiniones expresadas por los niños del grupo líder.

“Los Derechos en el ambiente escolar no son conocidos por los estudiantes, o por lo menos no en su totalidad, lo que no garantiza su buen desarrollo, dignidad y calidad de vida, además de educación satisfactoria”.

“El hecho de que los estudiantes no conozcan sus derechos, permite que les sean vulnerados; así, éstos no son reivindicados, ya sea por el desconocimiento o porque no saben a quién acudir para hacerlos valer” (Sergio Romero, grado once).

“Con esta iniciativa buscamos la apropiación de los Derechos de los Niños, para despertar una conciencia individual, que así mismo sea aprovechada, con decisión y autonomía, en el ámbito escolar, para obtener resultados y disponer de la palabra para que todos los niños puedan exponer sus ideas; esto es incorporado en su autoformación escolar, en donde le llamaremos “El niño como maestro”; en este ámbito, es sumamente importante implementar valores como el respeto y la tolerancia, ya que ayudarían a mejorar la vida en comunidad de cada niño en la institución” (Isabella Lamprea, Grado once).

“La libertad significa responsabilidad; por eso la mayoría de los seres humanos le tiene tanto miedo”.

Jorge Bernard Show

La Narrativa: una herramienta para la sistematización de las prácticas. Caso del Colegio Distrital Eduardo Umaña Luna

Angélica Irene Medrano Bermúdez¹

“¿Qué se gana y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo, usando el modo narrativo de construir la realidad?”

Jerome Bruner

A partir de la experiencia desarrollada en el proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez” (IDEP – UNIMINUTO), acepté el reto de registrar algunas prácticas que desarrollo en la cotidianidad, me puse en la tarea de escribir algunas actividades que realizo para solucionar los problemas que aquejan a la comunidad educativa y para que mi paso por esa pequeña esfera social de la localidad jamás sea monótono y estático.

En primer lugar, puedo destacar que los elementos que marcan las construcciones sociales están fuertemente determinados por el territorio: desde los orígenes de los padres, abuelos o familiares de los y las estudiantes. Otro aspecto relevante es la identidad y los símbolos que se utilizan para indicar al foráneo que no pertenece a la comunidad, a partir de dos categorías: el adentro y el afuera, tal como se expone en algunas de las narrativas que se registrarán a continuación. Es curioso ver cómo, aunque muchos vienen de diferentes regiones, y por diversos motivos, todos se constituyeron en otro, y quien llega poco a poco adquiere el código que lo puede identificar como perteneciente o no.

Aunque es necesario que los estudiantes no pierdan su identidad y sentido de pertenencia con el barrio y su localidad, el colegio debe propender porque la cultura

¹ Coordinadora de convivencia. Colegio Eduardo Umaña Luna – IED.

de la calle y de la violencia se transforme en prácticas que conlleven a una cultura de la paz, tal como lo expresa el investigador Marco Raúl Mejía (2013):

Un educador no puede ver la paz como el fin de la guerra, sino en un proceso de mediano y largo plazo que desactive las formas culturales de violencia y construya procesos pedagógicos que nos enseñen a manejar los conflictos, sin ocultarlos, reconociendo en ellos la clave de nuestro crecimiento, haciendo de ellos el crisol del alma y permitiéndonos hacer una economía política de la agresividad.

Dentro de sus propósitos formativos, la institución educativa concibe como uno de los factores de éxito la formación en Derechos Humanos, entendiéndola como condición para realizar el ejercicio de ciudadanía; en ella la palabra cobra un valor altamente significativo para la construcción de comunidad y el ejercicio pedagógico, pues como lo manifestó muy acertadamente Barbero (2002): “La justicia es el derecho a la palabra, pues es la posibilidad de ser sujeto en un mundo donde el lenguaje se constituye como el más expresivo lugar del nosotros”.

A continuación presento algunos ejercicios o intentos de sistematizar las actividades realizadas con los estudiantes de la jornada de la mañana en el colegio Eduardo Umaña Luna, que implicaron el uso de la narrativa como herramienta.

Paternalismo del Estado versus eficacia colectiva

La eficacia colectiva fue abordada con los estudiantes de undécimo de la jornada de la mañana, presentando el concepto a los 35 estudiantes y dialogando con ellos sobre algunos ejemplos de participación de comunidades en la solución de problemas, sin la intervención de agentes externos. Acto seguido, los estudiantes respondieron la escala de eficacia colectiva (propuesta por la Universidad Nacional, Departamento de Psicología), y se organizaron en grupos de cinco personas para solucionar un taller que luego fue socializado y del que se puede extraer la siguiente información.

Los estudiantes vienen de barrios como: Ciudad Galán, Jazmín Occidental, Kennedy central, Dindalito, Tintalito, Los Almendros, Bellavista, Villa Alexandra, La Rivera, Las Vegas, Ciudad Granada y Riveras de Occidente de Kennedy.

Se identificaron dos problemas fundamentales: inseguridad por pandillismo y drogas, y basuras. Aunque los alumnos ofrecen una clara exposición de los problemas, afirman que la comunidad no lleva a cabo acciones para resolverlos, debido a que, para el caso de la inseguridad, siente temor; su conclusión es que la solución debe ser dada por la policía del cuadrante y por las fundaciones del sector que realizan charlas preventivas sobre drogadicción. En cuanto al problema de las basuras, los jóvenes creen que la comunidad no hace nada para solucionarlo; consideran que

hace falta unión comunitaria y que lo único que en algún sentido refleja un trabajo es lo hecho por las Juntas de Acción Comunal para pavimentar las calles.

Los estudiantes afirman que el problema de las basuras en los barrios, y de la agresividad y malos hábitos de quienes los habitan, se refleja en los estudiantes del colegio. Consideran que es necesario realizar más campañas de sensibilización, para que la comunidad tome conciencia de su papel y de la importancia de la participación en acciones que lleven al bien común.

Al tiempo, reconocen que reciben ayudas externas (subsidios, gratuidad, familias en acción), y opinan que eso los ha sumido en un individualismo, en una espera a que los demás resuelvan sus problemas, lo cual lleva a la no ejecución de medidas orientadas al reconocimiento de los mismos, mientras les impide organizarse y proponer soluciones para mejorar el ambiente de la comunidad. Frente a la inseguridad utilizan la expresión: “Si estoy quieto, espero que me dejen quieto”, indicando que los asesinatos en el sector son por venganza o porque las personas están involucradas en problemas.

Se observa poco interés por resolver problemas comunitarios, lo que hace necesario que el Estado replantee sus políticas, pues éstas han generado un cambio en el imaginario que impide la formación del tejido social, y que puede estar gestando unos problemas de mayor envergadura si desde los individuos y sus hogares no se cultiva la solidaridad con el otro.

Historias de vida en la escuela eulista

“Siempre habrá crueldades, torturas, inhumanidad, degradación, en donde quiera que el ser humano desborde los cánones de la ética, rompa con los dictados de la sana razón y se deje dominar por los instintos sin control y sin freno.

Eduardo Umaña Luna.

¡Seguiré con mi tarea!”.

Las personas que participaron en la actividad fueron estudiantes de séptimo de la jornada de la mañana, con edades entre los 12 y los 14 años. El criterio establecido para la selección del grupo se basó en las dificultades convivenciales que han presentado a lo largo de varios años en la institución. Me permití generalizar los problemas del grupo: Evasiones de clase, ausentismo reiterado, poco acompañamiento en casa, familias disfuncionales, madres cabeza de hogar, padres cabeza de hogar, leve presencia de los padres y una imagen difusa de los mismos, repitencia, capacidades para apropiar conocimiento, agresión física a compañeros y compañeras, irreverencia e irrespeto hacia los docentes.

Para trabajar la historia de vida con los estudiantes utilicé la estrategia de un diálogo en el que les pregunté si querían compartir su vida conmigo, manifestándoles que lo que escribieran sería confidencial, hecho que poco les importó, todo lo contrario, se sintieron complacidos de escribir su historia de vida libre y abiertamente. A los dos días quise profundizar en algunos aspectos de las relaciones que establecen con sus pares, con el colegio, con los docentes, en su casa, con las personas del barrio, con sus entornos y su proyecto de vida. Para ello, diseñé un cuestionario de doce puntos; en el punto doce debían escribir una carta en que la expresaran sus sueños y esperanzas, lo que quisieran ser en el futuro.

En el relato se centraron más en sí mismos, en sus lugares de origen y los de sus padres, sus experiencias y en los dolores y sentimientos que vivían. Fue muy profunda su intención de expresar sus dolores pasados o presentes, y eso me impactó fuertemente. Al ser una narración abierta, se evidenciaron temas de maltrato, abandono, abuso por parte de algunos miembros de la familia, y sensación de indefensión y de desesperanza frente a su situación actual; también se hicieron presentes sus experiencias traumáticas durante la infancia y una gran imagen de la madre, justificando los castigos físicos que han recibido.

Hay un gran movimiento espacial a lo largo de sus vidas, sus padres vienen de otras regiones y, luego de llegar a la ciudad, se constituyen como población flotante, de localidad en localidad. En especial, se observan movimientos entre Ciudad Bolívar, Kennedy y Rafael Uribe Uribe; a esto se suma el hecho de que están sujetos a condiciones laborales informales y constantes cambios de pareja.

En el cuestionario se pudo identificar al colegio como uno de los espacios de protección, un espacio feliz, allí sienten que: “todo el colegio es para mí”; los profesores son vistos como personas respetuosas, aunque se sienten incómodos por lo que consideran el “malgenio” de algunos. En el barrio, identifican los parques como espacios en los que coexisten dos situaciones: violencia y descanso: escenario de interacción en el que se deben cuidar entre todos.

Las basuras, la quema de llantas y la violencia son destacados como los grandes problemas del barrio y de los entornos cercanos. Algunos dijeron haber visto asesinatos con arma blanca y tiroteos frente a sus casas que incluyeron la muerte de amigos de familiares. Los “ñeros” y los “viciosos” son señalados como figuras que amenazan la tranquilidad del barrio. Sus sueños están dirigidos a mejorar sus condiciones económicas, y en ellos el estudio es un elemento de movilidad social que posibilitaría obtener una profesión y mejores condiciones de vida para su familia.

Al adentrarme en las profundidades de sus sentimientos y experiencias, tuve una sensación de impotencia frente a las múltiples dificultades de estos niños y niñas:

condiciones de pobreza, de soledad, de abandono y de hacinamiento en sus hogares; madres que salen temprano a trabajar y vuelven a altas horas de la noche, otras trabajan en las noches, por turnos, en lugares nocturnos y las niñas las ayudan con el fin de conseguir lo mínimo para su manutención.

El colegio suple muchas de las dificultades de los niños y niñas, pero la presión del medio es muy fuerte (vicios, delincuencia, abuso, drogas, etc.); algunos reconocen que en algún momento han robado, se han subido ilegalmente a Transmilenio, etc. Las herramientas con las que contamos para que superen sus dificultades y fortalezcan su capacidad de resiliencia son lo único que tenemos para ayudarles a lograr sus anhelados sueños.

Solo podemos continuar dando amor a estos niños y niñas, esperanzándolos frente a la vida y posibilitando que crean en sí mismos, en sus inteligencias y sus aptitudes; inculcándoles sus derechos y responsabilidades para con ellos y con los demás, especialmente su gran derecho a llevar una vida digna por la simple razón de ser humanos. ¡Seguiré con mi tarea!

Víctimas y narrativa

Una de las principales características del Colegio Distrital Eduardo Umaña Luna, ubicado en el Barrio Dindalito, localidad de Kennedy, es que sus estudiantes son hijos de personas de diferentes regiones de Colombia, quienes llegan a la ciudad debido al desplazamiento forzado o a que buscan mejores oportunidades, una mejor calidad de vida. Muchos de los padres compraron los lotes en este sector a muy bajo precio, pues los terrenos son resultado de procesos de invasión que luego se legalizaron, todavía hay calles sin pavimentar. En la actualidad, hay un barrio de invasión al lado del Río Bogotá, y algunos estudiantes de ese sector estudian en el colegio.

El curso seleccionado para la actividad fue séptimo (701) de la jornada de la mañana. El primer acercamiento se hizo a partir de una reflexión frente a los hechos sucedidos el 9 de abril de 1948, aprovechando que se trata de un acontecimiento reciente que define muchos de los eventos violentos en el campo, entre ellos, un gran desplazamiento de población hacia las grandes ciudades; al respecto, los estudiantes manifestaron que sus abuelos, abuelas, tías, tíos o padres, de una u otra forma, habían vivido ciertos eventos que les narraron; concluimos que a partir de esos asentamientos en la ciudad de Bogotá se generaba una nueva identidad, constituida a partir del proceso de construcción del barrio.

Como detonante de la memoria histórica se utilizó la proyección de la película “Roa. Los perdedores también escriben la historia”; posteriormente, los estudiantes desarrollaron una guía en la que contestaban preguntas sobre la película y re-

lacionaban estos hechos con los recuerdos de historias narradas por sus familiares o vividas durante su niñez. Para ello, el ejercicio se extendió hasta la familia y algunos padres compartieron sus historias.

En muchos de los escritos aparecen historias de violencia, melancólicos recuerdos del campo, de sus regiones de origen, de su relación con la naturaleza y el contraste con la tranquilidad que les ha proporcionado la capital. Los estudiantes recuerdan el proceso de construcción del barrio, los cambios en sus estructuras, cómo era el colegio de antes (casetas) y el megacolegio actual. Realizaron ejercicios en los que contrastaron las antiguas formas de movilización, con caballos y bicicletas, y los transportes modernos, bicitaxis, SITP, Transmilenio; compararon los grandes potreros de antes con el comercio informal, las zonas comerciales y la inseguridad en los parques, debido a la delincuencia y los consumidores de droga del sector.

Conclusiones

Cuánta tristeza...

Cuánto dolor...

Cuánto desencanto...

Y cuánta sangre circula por los campos de Colombia.

Con enarbolados semblantes blanquecinos

Avanzamos hacía la esperanza.

Niños, niñas, inocencias perdidas.

Ignorancia y silencio se apoderaron de sus vidas.

Los mantos de miedo y de temor cubren los ligeros sueños del regreso.

Remembranzas de un pasado...

En medio del lúgubre rostro del asesino sin nombre y sin historia

Que volcó su odio en el etéreo discurso inexistente.

Avancemos hacia una nueva historia.

Escribamos en las nubes

Los sueños de los niñ@s

Y activemos la verdad de nuestra historia.

Que el añejo ajeno de la vida

No se repita más.

Vamos hacia una patria libre.

Finalizó con una frase de Paulo Freire: “No es en el silencio donde los hombres se hacen, sino en la palabra, el trabajo y en la acción reflexión”.

Referencias

Mejía J., Marco Raúl. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.

Martín Barbero, Jesús. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Rubens, J., y Jardilino, L. (2009). *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*. Bogotá: Magisterio.

La perspectiva de los Derechos Humanos desde los niños y adolescentes en nuestra escuela

Edwin Ferrer¹

Lina Ferrer²

Correspondencia

Amada hermana Lina, quise escribirte, pues la distancia y nuestras ocupaciones nos separan, ya no tenemos esa edad en la que hablábamos de todo sin preocuparnos, cuando nuestras metas y dificultades eran pasar algunas materias difíciles o entender al profe. Han pasado 22 años luego de esa promoción 93 que no olvidaremos. En estos días he meditado sobre mi carrera como maestro. Como sabes, no estaba en mis planes ser docente, esa era tu meta, cuando jugabas en el tablero del patio de la casa de nuestros padres, y nos dabas de reglazo en las manos por no entender el tema o seguir jugando o riéndonos de tus regaños.

Quería contarte de un trabajo que estoy liderando, el: “Proyecto de Derechos Humanos: Por una escuela pluriétnica y pluricultural. Es cuestión de dignidad e identidad”, que cumple dos años este mes de septiembre, el mismo tiempo que llevo trabajando en el Colegio John F. Kennedy luego de haberme trasladado desde otra localidad. Consolidarlo ha sido toda una historia, y lo más gratificante es que se compone de todos esos aprendizajes que durante los últimos seis años he tenido en esta ciudad, y por la forma como creo en fomentar la cultura de los Derechos Humanos, desde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a quienes enseño, retomando su postura, la forma en que creen y viven la cultura de los derechos.

1 Licenciado en Sociales y Especialista en Comunicación educativa.

2 Historiadora y Magíster en Educación.

Cuando llegué el proyecto estaba liderado por María de los Ángeles Sierra, la docente de ciencias sociales, quien lo trabajaba con los estudiantes del grado 901; durante el año escolar se encargaban de hablar sobre este tema con talleres y mesas redondas, había una unidad de intereses entre los estudiantes y la docente, que era reconocida en el colegio. Con ella solo logré trabajar tres meses, en los cuales me adiestré para continuar con el proyecto, lastimosamente se pensionó por razones de salud y salió de la institución,

Hoy trabajamos con un grupo de 30 jóvenes entre los 12 y 17 años, pertenecientes a diversos grados de la básica y la media vocacional, quienes desarrollan procesos de divulgación, sensibilización y formación en Derechos Humanos, por medio de diversas formas, entre las que se encuentran: el uso algunos medios de comunicación, la capacitación, la deliberación y el arte y la danza como herramientas para el desarrollo de valores democráticos y de convivencia social. Para hacerlo utilizamos figuras como talleres, foros, seminarios y actividades culturales y sociales que permitan el desarrollo de la cultura de los derechos y deberes en la comunidad educativa.

La conformación ha sido algo chistoso, algunos no querían pertenecer porque estaban acostumbrados a que solo el curso de nueve uno liderara el proceso, y sentían cierto recelo al momento de estar en el grupo; sin embargo, finalmente hemos logrado cambiar esa imagen y estamos desarrollando nuestros objetivos, entre los que se cuentan: Divulgar, sensibilizar y formar en Derechos Humanos a la comunidad educativa del colegio, utilizando diversas herramientas tecnológicas, el arte y la danza, y acompañándonos de la deliberación, con el fin de que los estudiantes reconozcan la cultura de los derechos por medio de herramientas comunicativas que se fundamenten y se reconozcan como parte de la cultura la diversidad.

Igualmente, buscamos fomentar el arte y la danza, de tal manera que promuevan el desarrollo de la cultura de los derechos por medio del lenguaje y la expresión del joven de la institución; también buscamos divulgar esta cultura por medio de una cartilla para los estudiantes de primaria y con el programa radial institucional. Buscamos fortalecer el trabajo con los docentes por medio del Diario de maestros, que permite la socialización de sus diversos aportes y conocimientos al proyecto, y el trabajo solidario, con la recolección de alimentos perecederos para actividades dentro y fuera de la institución. Por último, trabajamos por la formación en deliberación, como parte de la cultura política, la ciudadanía, la tolerancia y la diversidad en el reconocimiento del otro como parte de la comunidad y como sujeto de derechos.

Te preguntarás de dónde saqué tantos objetivos o metas. Bueno, todo parte de relacionar aquello en lo que he trabajado, lo que he aprendido en los diplomados y cursos, y en la especialización que desarrollé de Comunicación de la Educación.

Inicialmente, he dividido el proyecto en tres componentes, que se han subdivido en varias partes, y me gustaría que conocieras su origen y el por qué de cada uno de ellos.

El componente de arte y danza nació del reconocimiento del concepto de la cultura: nuestra identidad, lo que somos, la forma como concebimos nuestro mundo, y como nos relacionamos con él, la misma que nos lleva a expresarnos de diversas formas, en términos de música o danza, entre otras; me divorcié del concepto elitista que solo entiende por música a los grandes clásicos, que solo entiende el arte desde los grandes del Ballet o desde los poetas de otros continentes.

No quiero abandonar mi espacio cultural, mi entorno colombiano, que he reconocido luego de mi estancia en Bogotá, una ciudad que se caracteriza por recibir expresiones culturales e idiosincrasias; he querido estudiar autores que me han demostrado que cultura es lo que somos, la forma en que nos expresamos en nuestro espacio y en nuestra comunidad; con ella logramos articular nuestro lenguaje, nos comunicamos con los demás y logramos formular ante la sociedad nuestras consideraciones y críticas sociales, aportando a la construcción y a los cambios.

Hoy te cuento que me gusta el vallenato, no lo creerás, pero la música que llamamos yuca en nuestra región, acá la escuchan más que nosotros, y todavía se pueden escuchar aquellos vallenatos clásicos de antaño; recuerdo qué te gustaba de este género, y qué te molestaba. Ya sé, no pertenecía a mis gustos musicales, pues escuchaba Dance para manejar un poco el inglés y colocarme a la altura de los jóvenes con quienes me reunía; hoy el vallenato representa esa poesía del Cesar que muestra en el acordeón la expresión cultural de nuestra tierra.

Por ello este eje se convierte en ese elemento de dinamismo y conectividad, entre la manera como se pueden trabajar los Derechos Humanos y la comunidad educativa, ya que permite expresar, desde el interés y talentos de los participantes, su ser tal y como ellos son, desde su diversidad cultural. Ahora cuento con el grupo de baile “Voragine Drew”, 10 jóvenes de grados superiores y cinco de primaria que tienen el baile urbano como expresión de sus intereses; empleándolo, hablan de los derechos desde el lenguaje del cuerpo y la música. Me siento orgulloso de ellos, han tenido varias presentaciones en actividades de la institución y del distrito. Actualmente capacitan a los estudiantes de la básica primaria para pertenecer y consolidar un equipo junior.

En el canto y la música cuento con Zaray Laverde, quien, con la música hip-hop, cuenta a sus compañeros acerca de las vivencias de los jóvenes y su relación con los Derechos Humanos; es interesante su progreso musical, la primera vez que escuché “Flujo paralelo”, su canción me permitió una nueva perspectiva sobre esa música, y he logrado reconocer la cultura urbana en las dinámicas de nuestros

jóvenes, en la forma en que conciben su vida, su realidad, y en cómo critican o denuncian. En el 2014 Zaray escribió y grabó esta canción, y fue patrocinada por la Alcaldía Local de Kennedy y la fundación REDEPAZ; también tiene varias presentaciones en eventos del distrito, y en 2015 trabajó con niños y niñas del grupo infantil de la institución y con la red de jóvenes por la paz.

Para el componente de divulgación he partido del concepto de comunicación, no como nos enseñó el profesor Gilberto con su dibujo de emisor, receptor y código; reevalué esa definición lineal, ahora la reconozco desde lo dinámico de la comunicación, la diversidad y la expresión del lenguaje; por eso desarrollo otras formas, entre ellas: Una cartilla del IDEP y la Universidad Minuto de Dios para los estudiantes de primaria, en ella se tomaron varios temas para fomentar los derechos de los niños y las niñas desde un lenguaje sencillo, con cuentos, fotografías de eventos en varios puntos de la ciudad y algunas caricaturas inspiradas en animales; una de ellas tuvo como modelo a Zaray, la estudiante del proyecto. Cada estudiante tiene su cartilla y los docentes les apoyan con el trabajo y los conceptos claves de la misma; obtienen sus láminas por medio de intercambios o con la entrega de alimentos precederos al trabajo solidario del proyecto.

Una segunda parte de la divulgación es el programa radial institucional: con el diseño, creación, producción y emisión de un programa radial que se emite los miércoles entre 10:00 y 10:30 AM, durante el tiempo de descanso, con la presentación de Sebastián, Dilan, Sofía y Kathlen, quienes abordan temas de actualidad del proyecto y lo que tiene que ver con los derechos; allí recreo todos los talentos de comunicador social que desarrollo en esta etapa de mi vida. También está el trabajo solidario, en el cual se realizan actividades que permiten a los estudiantes visitar fundaciones, colegios y otras entidades, llevando información de forma lúdica y activa sobre los Derechos Humanos.

La última parte de este componente es el Diario de Maestros, en el cual los docentes que desean escriben todas aquellas experiencias que alimentan el proyecto desde diversas miradas académicas; les permite dialogar con el proyecto y aportar a su desarrollo y evolución en la institución.

Finalmente, te quiero hablar del componente de deliberación. Mi principio es que: La libertad de expresión es el fundamento de una democracia próspera. Para que una democracia progrese, los ciudadanos deben tener la posibilidad y la voluntad de expresar e intercambiar ideas entre sí y con sus representantes en el gobierno; además deben evaluar las opciones y posibles consecuencias, solo así se garantiza la posibilidad de escuchar, comprender y valorar las opiniones opuestas.

La deliberación de cuestiones cívicas no es un comportamiento natural, requiere de instrucción y práctica. Esto lo he tomado del trabajo que realicé con la **Cons-**

titutional Rights Foundation durante mi viaje de dos años por México, y con mis labores en la alianza Deliberando en las Américas, donde logré trabajar el tema. Este componente parte de la convicción de que permitirá a los jóvenes desarrollar conciencia y carácter en el reconocimiento de sus responsabilidades ciudadanas, y en el establecimiento de sus deberes y Derechos Humanos, siendo un ejercicio diferente al debate.

La deliberación permite a los niños una mirada global de los problemas que les afectan y un reconocimiento de que hacen parte de una sociedad pluri y multi cultural, que se desarrolla cada vez más entre la tecnología y los avances de la información. Actualmente el ejercicio deliberativo es trabajado con los estudiantes de décimo y undécimo, en temas como el embarazo del adolescente o la justicia juvenil, entre otros. La meta es consolidar el trabajo deliberativo con instituciones de la localidad y de la nación, y concretar acercamientos con algunas escuelas de Perú, México, Ecuador y Los Estados Unidos; este componente ha sido una ruta nueva y creo que nos espera un gran camino por recorrer.

Para terminar, quiero mencionar algunos de nuestros resultados; el proyecto ha desarrollado diversas formas de divulgación y fortalecimiento: se logró el apoyo de Redepaz, que por medio de un convenio con la Alcaldía Local de Kennedy, permitió la financiación en capacitación de constructores de paz, la grabación en Cd de la producción de Zaray Laverde y la creación de una página Web en formato Wix, que recrea los componentes importantes de la propuesta.

Para el último año el IDEP, en convenio con la Universidad Minuto de Dios, ha desarrollado capacitaciones en derechos de los niños y las niñas, y publicó algunas actividades de los estudiantes en el álbum de los derechos; actualmente se desarrolla la presentación del proyecto en el programa “Cuál es tu cuento”, de la universidad Minuto de Dios, para el canal universitario ZUMM. Al respecto, me gustaría escuchar sobre tus experiencias, ya que has sido rectora de un colegio en Soledad y tus maestros han desarrollado propuestas de esta índole.

Respuesta

Mi muy querido hermano Edwin, no te imaginas lo bien que me sentí al recordar cuando de niños teníamos muchos sueños y hablábamos de lo que seríamos de adultos; recuerdo que siempre nos veíamos como profesores, actores, cantantes, médicos, padres de familia, yo siempre era la mamá o profesora regañona je, je, je. Me da mucho gusto saber de tus proyectos, aunque nunca imaginé que te dedicarías a la docencia, bueno, supongo que te sientes muy bien con todas estas actividades, con tus estudiantes y liderando el tema de Derechos Humanos. Es interesante trabajar este tema con los niños y jóvenes, pues desde su perspectiva

realizan aportes muy valiosos, sienten que son tenidos en cuenta, y se involucran dedicando su tiempo libre, muchas felicidades a ti y a todos ellos.

Te cuento que en mi escuela, donde soy rectora, también trabajamos fuertemente lo que tiene que ver con el respeto y la aceptación del otro como persona, aquí, en el Instituto Luis Sánchez Porto. Club de Leones de Barranquilla. Aeropuerto Internacional, en el barrio Soledad 2.000 del municipio de Soledad, trabajamos con población vulnerable; en su mayoría, niños de familias desplazadas, disfuncionales e hijos de madres cabezas de hogar; casi todos son becados por el Banco de Oferentes del Ministerio de Educación Nacional, a través de la Secretaría de Educación Municipal de Soledad.

Con los niños del preescolar trabajamos el tema de los Derechos Humanos desde la lúdica; a través de manifestaciones artísticas desarrollan diferentes componentes con la ayuda de sus docentes, involucrando a los padres de familia y/o acudientes. Las actividades ayudan a que los niños adquieran más seguridad y sepan cómo desenvolverse ante determinadas situaciones, identificando a las personas o entes ante los cuales pueden solicitar ayuda.

En básica primaria vemos el tema más profundamente, otorgando mayores compromisos a través de nuestro proyecto bandera “Leones Educando”, al que se le dedica una hora a la semana para trabajar conceptos y crear y desarrollar las diferentes actividades planeadas, como talleres, obras de teatro y expresiones artísticas y deportivas donde los niños se van sintiendo identificados; involucramos a toda la comunidad educativa y también manejamos unos cuadernillos con actividades de las cuales hace parte toda la familia, esto con el fin de que los niños se sientan acompañados y la familia se comprometa directamente, adquiriendo responsabilidad frente a los Derechos Humanos.

Con los jóvenes de Básica Secundaria y Media se continua trabajando con Leones Educando, pero desde otros temas, sumamos educación sexual, debido a que nuestras niñas se convertían en madres a muy temprana edad y eso incrementó el índice de deserción escolar; también tuvimos que enfrentar el tema de pandillas y el uso de drogas.

Nuestra institución está en la frontera de muchos barrios, y ello implica la convergencia de enfrentamientos entre varias pandillas; algunos de nuestros estudiantes pertenecían a ellas y traían el conflicto a la escuela; para solucionar esta situación solicitamos el apoyo del centro de salud de la localidad, el cual, desde el departamento de psicología, maneja un programa llamado LIEXMADI, donde las diferentes instituciones del sector involucran a la mayoría de los jóvenes mediante una serie de responsabilidades que se dan a los diferentes líderes de las pandillas;

así se logró desarticular varias de ellas y acabar con algunas fronteras dentro del mismo barrio.

Trabajamos de manera conjunta con la Policía de Primera Infancia, que nos apoya para identificar a los jóvenes que se involucran en problemas de droga, y hemos dado con algunos centros que se dedican a su venta en el sector; la Policía realiza charlas y lleva experiencias de otros lugares, con el fin de que los muchachos tomen conciencia de lo dañino que es involucrarse con las drogas.

Por su parte, nuestros jóvenes de 10° y 11° realizan su trabajo social obligatorio llevando charlas de información y compartiendo sus experiencias con otras instituciones; acompañados de profesionales de la salud, invitan a los jóvenes a vincularse a los programas de ayuda que ofrecen los diferentes entes comunitarios. Este trabajo conjunto ha logrado que nuestros jóvenes se interesen por desarrollar, no solo sus labores académicas, sino las extracurriculares, participando en diferentes actividades deportivas y artísticas ofrecidas por los entes municipales y gubernamentales.

Hermanito, de esta forma te comenté cómo trabajamos lo que tiene que ver con los Derechos Humanos; ahora la tarea no es nuestro sueño, sino colaborar para que los niños y jóvenes que pasan por nuestras vidas también logren sus sueños y trabajen por generaciones futuras para que logren los suyos. No te imaginas lo bien que es ir por ahí y encontrar a un jovencito/a, que te salude y te cuente cómo le ha ido de bien, cómo ha salido adelante. Una vez más, felicidades por tus proyectos.

Formas otras de enseñar y aprender: una propuesta para desarrollar procesos de pensamiento analítico, crítico, ético, de ciudadanía y convivencia

Flor Ángela Castellanos

¿Qué pongo a hacer a los estudiantes para lograr aprendizajes en principios éticos y ciudadanos, en relación con los entornos y la ciudad, y para desarrollar pensamiento crítico, socio-afectivo y ciudadano?; ¿es posible enseñar y aprender de forma diferente, creativa, transformadora, que aporte no solo a la construcción de seres humanos cada vez más humanos, en relaciones de convivencia de la ciudadanía, sino de aprendizajes en torno a los saberes propios de las diferentes áreas del conocimiento en niveles cada vez más complejos?; ¿de qué manera la educación aporta al desarrollo del potencial de los estudiantes de manera integral?; ¿de qué manera el proyecto se articula con las políticas distritales?

Descripción del escenario

El Colegio Montebello se encuentra en la UPZ 20 de Julio, Localidad Cuarta de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá. Tiene una población de estratos 1 y 2, con una minoría de estrato 3; según el SISBEN y estudios del DANE, la mayoría de familias vive en arriendo. Pocos núcleos familiares han nacido y crecido en la UPZ, se han desplazado por los barrios de la localidad desde otras zonas de Bogotá y regiones del país; por lo general, se trata de un desplazamiento voluntario motivado por la búsqueda de mejores condiciones de vida, pero también hay casos de movilización por el conflicto armado. Son familias que llegaron a mediados de siglo XX desde Boyacá, Santander, Cundinamarca y Tolima. En los últimos años se registra la presencia de inmigrantes de regiones como la Costa Pacífica, Cauca, Valle, Chocó, Antioquia y el Litoral Caribe.

Por su composición, la gran mayoría son familias extensas (abuelos, tíos, nietos, sobrinos, cuñados, suegros), aunque también hay familias mono parentales (viven con la madre o con el padre) y algunas familias nucleares (papá, mamá, hijos). Según el SISBEN, estudios del DANE (2012), del Hospital San Cristóbal y el Plan de Desarrollo Local, la mayoría de ellas trabaja en oficios varios, rebusque, vendedores ambulantes, celaduría, conductores o tenderos.

Descripción del problema

La mayoría de padres trabaja, por lo que cuentan con poco tiempo para sus hijos y ellos permanecen solos, en la calle, vulnerables frente a influencias de grupos de pandillas, sustancias psicoactivas, micro-tráfico, embarazos a temprana edad y actividades delictivas. Los niños, niñas y jóvenes enfrentan una problemática social de desintegración familiar, violencia intrafamiliar y separación de los padres. Muchas veces llegan al colegio con altos niveles de ansiedad, estrés, agresividad física y verbal, dispersión por gran cantidad de estímulos ambientales, gran interés por lo inmediato, volátil, rápido, y desinterés por los procesos de pensamiento complejo. Los padres manifiestan angustia porque no saben cómo educar a sus propios hijos.

Sumado a los problemas mencionados, los niños, niñas y jóvenes de básica secundaria están entre los 10 y 17 años, etapa de desarrollo que se caracteriza por ser contradictoria y por ir en contra de todo lo que signifique autoridad, imposición o normas de convivencia; toman distancia del adulto y piden que se les escuche y proteja, reclaman autonomía, independencia y libertad, mientras proponen, quieren ser líderes entre pares, dirigen y tienen héroes o personajes favoritos.

Para esta población hay un desencantamiento del mundo, quieren explorarlo, probar de todo, establecen relaciones de noviazgo y amistad en una etapa en que niños, niñas y jóvenes son el gran público de la publicidad, de la moda y del consumismo. Este problema hace que la educación formal de corte tradicional entre en crisis y demande menor cantidad de estudiantes por aula, para lograr atender los casos de forma cada vez más personalizada y lograr aprendizajes significativos, tal como lo manifiestan los estudiantes con sus actitudes y comportamientos.

Justificación

La problemática de descomposición social en la cual se encuentran inmersos los alumnos justifica el presente proyecto, que busca crear diversos ambientes de aprendizaje para ayudar a formar al ser en principios éticos (honestidad, respeto, tolerancia, veracidad, escucha), pues compartimos el ambiente físico y social con los demás seres vivos, lo cual nos obliga a ser una ciudadanía que practique:

- Los Derechos Humanos, la calidad de vida, que cuide y proteja la vida.
- El derecho a disentir.
- El derecho a la diversidad cultural, de religión, idioma o ideología.
- El derecho a las maneras de ser y de pensar, de género.
- El derecho a aprender de la ciudad y en la ciudad, a ser y saber en paz y alegría.
- El derecho al desarrollo físico, emocional, afectivo y de pensamiento.

Finalmente, el derecho a desarrollarse como persona: que los niños, niñas sean de manera auténtica, pero para que esto suceda es necesario ayudarlos a reflexionar sobre los aspectos que deben cambiar en cuanto a sus actitudes y comportamientos, y acompañarlos para que participen de manera activa en sus propios procesos de aprendizaje, tanto a nivel social y político, como en el desarrollo propio de la educación formal.

Las salidas pedagógicas son uno de los ambientes propicios para dejar al alumno ser, valerse de su propio pensamiento y acción, a la vez permiten que aprendan conocimientos relacionados con los temas propios del currículo, y son escenarios para el desarrollo de la percepción, la observación, la exploración y el análisis, entre otros, a través de preguntas, fotografías realizadas por los estudiantes y la reflexión oral y escrita sobre sus vivencias.

Se trata de crear diversos ambientes de aprendizaje, con la premisa de que todos los espacios y tiempos: el colegio, los entornos y la ciudad, las vivencias y convivencias, ofrecen aprendizajes y enseñanzas, de socialización, relaciones sociales, relaciones con el otro y el entorno, la naturaleza; allí se crea y se recrea la vida, las maneras de ser y de pensar, se obtiene información, se construye el conocimiento y se da la identidad social y de lugar.

Marco Teórico. Desde la geografía cultural

La “topofilia”, es decir, el apego afectivo al territorio, particularmente al lugar de origen, parece ser una constante antropológica en la relación del hombre con su medio ambiente, que, en cuanto tal, trasciende las condiciones sociales y los niveles de desarrollo. Ello se da probablemente porque para el ser humano, cualquiera sea su condición social o su nivel de cultura, el entono territorial ha representado un ámbito de seguridad y abrigo, una extensión del propio hogar y, en fin, un medio para construir su identidad y mantenerse en comunión con su pasado. Lejos de cancelar el amor al territorio, el impacto de la urbanización le ha revalorado, al grado de convertir la “naturaleza salvaje” en “patrimonio cultural” digno de ser conservado. De aquí la multiplicación de parques nacionales y reservas ecológicas para proteger ecosistemas en el mundo entero.

El espacio físico, convertido en identidad de lugar, junto a las demás pertenencias, conforma la identidad del yo y la búsqueda de los intereses y maneras de pensar para conformar la identidad de grupo, la memoria colectiva en un territorio, su cultura, que pasa de una generación a otra. La comunidad resignifica la cultura y decide qué merece ser cultivado y qué no; en este sentido, el aporte de la educación no se limita a la transmisión, sino que acelera procesos de transformación de sujetos cada vez más humanos, contribuyendo en las decisiones de lo que merece ser cultivado y transformado.

Por todo ello, somos afines a la definición que Tajfel propone sobre la identidad, cuando la considera parte del auto-concepto de un individuo, que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia. Su definición, en función de lo dicho hasta ahora, puede incluirse en el concepto de “entorno”, de manera que la identidad social de un individuo puede derivarse del conocimiento de su pertenencia a un entorno o entornos concretos, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estas pertenencias.

Así, la identidad social y de lugar es una construcción social que inicia desde los primeros años de vida, en ella intervienen la familia, la escuela, la iglesia y el vecindario, los cuales inculcan al niño normas, reglas, comportamientos, roles y principios que le hacen creer que así es el mundo. A partir de la adolescencia se intensifica el deseo de saber quién se es, donde está la identidad, para lograr la autodeterminación, la autonomía, la afirmación del carácter, los cuales se hacen cada vez más conscientes, significando y resignificando el mundo de símbolos e imágenes, criticando su realidad para transformarla.

En este aspecto tiene una función clave la educación, en tanto ayuda a transformar los sujetos críticos, participativos, en la significación y resignificación de sus lugares, de su realidad, para que decidan qué valorar, cultivar, y qué transformar desde los principios democráticos, éticos y de Derechos Humanos, civiles, sociales, económicos, culturales y ambientales. Aprender es un derecho fundamental en la democracia, desde una ética de mínimos basada en los derechos de primera, segunda y tercera generación. De acuerdo con Adela Cortina:

Los valores autonomía, igualdad y solidaridad, los derechos civiles de primera generación, las libertades básicas, económicas, sociales y culturales, el acceso al cultura, y el derecho a nacer y vivir en un ambiente sano no contaminado (1999, pp. 83-,84).

Todo, con una actitud dialógica, comunicativa, en la cual se escuche en serio, se argumente y se tome al otro como interlocutor válido, para llegar a acuerdos en busca de satisfacer intereses universales. El respeto a la autonomía asume que los

involucrados puedan ejercer libremente su posesión del diálogo. Se trata de una ética humanística horizontal en la cual se amplíe cada vez más la democracia en la toma de decisiones, con el fin de que los ciudadanos se sientan partícipes, pues es un derecho: “Para desarrollarse normalmente una persona necesita de estar integrada en una comunidad familiar, vecinal, religiosa profesional y política, en el humus de las tradiciones concretas” (Cortina, 1999, p. 111).

Ello implica necesariamente una formación del carácter y la autoestima, junto al fortalecimiento de la confianza y la construcción de un proyecto de vida que, a la vez, permitirán a los estudiantes trascender hacia una democracia auténtica, solidaria, universalista, en la cual, a la hora de decidir las normas comunes, serán capaces de ponerse en el lugar del otro y ser empáticos. Este nivel supone una democracia capaz de criticar las normas de su comunidad desde una ética ecológica ambiental, entendiendo que cuidar de sí y del otro es una manera de proteger la vida, su nicho afectivo, su entorno, el ambiente biofísico y social indispensable para el desarrollo personal.

Teniendo en cuenta estas premisas, se realizaron varias actividades para formar y cambiar las relaciones sociales conflictivas, y llevarlas hacia relaciones sociales armónicas, afectivas, que surgen cuando reflexionamos sobre lo que realmente nos gusta y deseamos hacer en la vida. Cuando se presta toda la atención a los estudiantes, permitiéndoles valorar sus aciertos y reflexionar sobre sus errores, se les facilita el desarrollo de la autonomía, que tomen decisiones y construyan su propia escala de valores, su criterio.

Es de esta manera como los estudiantes pueden construir una identidad de grupo y un sentido de pertenencia a un lugar, del cual hace parte su familia, el entorno que los acoge; la ciudad y su país ahora son un lugar donde se nace y crece, donde se dan las relaciones sociales, que pasan por la emoción y la razón; nos vemos en los otros y eso implica sentimientos de hospitalidad, de solidaridad, de protección al vulnerable, de tolerancia y respeto, escucha y comprensión.

Si cambian los espacios físicos, los niños se relacionan de manera diferente, de acuerdo con el contexto. Estar fuera de los muros del colegio evoca la libertad y la posibilidad de entender las reglas del juego, mientras se aprenden diferentes aspectos del ambiente social y físico y a relacionarse con los seres humanos y la naturaleza, con lo académico cognitivo.

Referencias

- Cortina, Adela. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Gilberto. (1996-Diciembre). *Territorio y cultura. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. II, No. 4, pp. 9-30. México: Universidad de Colima.
- Varela, S., y Pol, E. (s.f.). *El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sistematización de una experiencia pedagógica: mis derechos soñados. Niños, niñas y jóvenes de la comunidad Emberá Chamí/Katío y Wounaan

Amparo Villalobos¹

Herminia Sánchez Navarrete²

El proyecto

Esta experiencia pedagógica se desarrolla en dos espacios territoriales de Bogotá, donde hace varios años habitan dos comunidades de origen y tradición cultural muy diferente: los Wounaan y los Emberá. Con ellas se realiza un trabajo pedagógico orientado hacia los derechos de los niños y niñas de estas comunidades en dos colegios, uno en Ciudad Bolívar, Confederación Brisas del Diamante, y otro en la localidad de Los Mártires, Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero; ambos pertenecen al programa Volver a la Escuela, uno de los 13 frentes de acción del programa de Enfoques Diferenciales de la Secretaría de Educación Distrital, donde estudian niños y niñas en condición de vulnerabilidad, en los que se atiende: víctimas del conflicto armado, del desplazamiento, de abandono familiar y de posibles abusos, entre otros.

El programa acoge a estudiantes que por diferentes circunstancias ingresan de manera tardía al sistema escolar, ya sea porque abandonan sus estudios y/o repiten grados quedando en situación de extra-edad; adicionalmente, esta población tiene experiencias de vida diferentes a las de los niños y jóvenes con una escolaridad sin contratiempos. Tal situación se acentúa en el caso de los niños de las comunidades indígenas, pues desde la mirada occidental el inicio de la escolaridad es tardío,

1 Coordinadora del Colegio Agustín Nieto Caballero IED.

2 Docente de Enlace Programa Volver a la Escuela, Colegio Confederación Brisas del Diamante IED.

razón por la cual muchos de estos estudiantes no cumplen con los estándares y expectativas homogenizantes que impone la escuela en cada grado.

Desde hace algo más de 10 años Bogotá, Cali, Medellín, entre otras grandes ciudades, han recibido comunidades indígenas de diferentes partes del país, que en su gran mayoría viven en condiciones precarias. Las causas de estas migraciones están dadas por el conflicto armado colombiano que azota la nación desde hace varias décadas.

Los pueblos Emberá habitaron ancestralmente diversas regiones del occidente colombiano, básicamente el Chocó, Antioquia y Risaralda; la comunidad está constituida por diferentes grupos étnicos, entre ellos los Katios y los Chamí, y se caracteriza por la alta lealtad lingüística de las mujeres, pues dan gran importancia a la tradición oral como mecanismo de memoria, pensamiento, saber, experiencia y conocimiento; su base social radica en unidades familiares con fuertes demarcaciones sociales, y en todas sus tradiciones artísticas, como la danza, los tejidos, la comida o el vestido.

Al llegar a Bogotá, la comunidad se vio obligada a vivir en “pagadarios”, soportando condiciones sanitarias deficientes y constantes dificultades para pagar arriendo y conseguir alimentos, mientras esperaban las ayudas humanitarias de acción social y su ubicación en albergues. Posteriormente, la Unidad de Víctimas realizó la atención de la población, ubicándola en alojamientos en la Localidad los Mártires, donde se les garantizaba el derecho a la vivienda, a la alimentación, una atención prioritaria en salud y el derecho a la educación, para lo cual los niños y niñas fueron matriculados en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero. Dentro de las prácticas culturales de la comunidad se encuentran: Uso de las plantas propias de la medicina tradicional, tejido de manillas y collares, danzas tradicionales y la confección y uso de vestidos propios de su cultura.

En el año 2000, el Gobernador Sercelinito Piraza Burgara, de la comunidad Wounaan de San Antonio de Togoromá (Chocó), llegó a Bogotá a vender sus artesanías; su vida había cambiado, ese mismo año se convirtió en cristiano (evangélico), y gracias al cambio de religión conoció a los pastores que le ayudaron a venir a Bogotá, a conocer y quedarse. Los pastores vivían en la localidad de ciudad Bolívar, Barrio Lucero bajo. En 2005 Sercelinito decidió traer a su esposa e hijos y, junto a otras familias que ya se encontraban en la localidad, decidieron diseñar y formular el estatuto de la comunidad y las leyes de acuerdo con la ley territorial; así se conformó la comunidad en 2006.

Para el mismo año se incrementó la llegada de diferentes grupos armados a la región del Chocó y parte del Valle; los enfrentamientos dejaban un alto número de personas asesinadas que eran lanzadas al Río San Juan y al Baudó, hecho que au-

mentó el desplazamiento hacia Bogotá. Los grupos armados reclutaban hombres y violaban a las mujeres de la comunidad; mientras, algunos jóvenes indígenas escaparon y llegaron como desplazados a la ciudad, donde estaban sus familias o amigos.

Cuando los líderes de la comunidad defendían su territorio, por sus jóvenes, por los derechos, por la finca, eran amenazados y en ocasiones asesinados delante de la propia comunidad; les prohibieron denunciar ante el Estado y algunas familias tuvieron que abandonar su tierra y romper relaciones con la naturaleza, con las plantas medicinales, el aire puro, los ríos y los lugares sagrados. Esto afectó la convivencia ancestral y su cultura: el vestido, la comida, el ambiente, los bailes, la pesca y la caza. Los Wounaan no solo se desplazaron hacia Bogotá, también están en Buenaventura, Cali, Medellín, Dagua y Yumbo.

Actualmente hay 115 familias desplazadas en la localidad de Ciudad Bolívar, Barrio Vista Hermosa; han conformado una gran comunidad para fortalecer y preservar la cultura ancestral. La mayoría de los niños, niñas y jóvenes son orientados por la madre, quien se encarga de transmitir, fortalecer y salvaguardar la cultura; en el tiempo libre enseñan a tejer pulseras, jarrones, bandejas y aretes con la palma de Werregue, que es traída por algunos familiares. Esto les permite fortalecer y transmitir los saberes a su comunidad y, aunque no se encuentren en su territorio, aprovechan el espacio para no perder su cosmovisión; adaptándose al contexto urbano para compartir y dar a conocer sus saberes propios, mientras viven una nueva cotidianidad.

Inicialmente el trabajo se dio alrededor de los derechos, retomando la Declaración de los Derechos de los Niños formulados por la Unicef, a partir de un planteamiento de 12 sesiones que trabajarían cada uno de los derechos.

Temas de recolección de datos	Metodología	Análisis de datos y visualización de categorías		
		<i>Territorio</i>	<i>Niñas y niños</i>	<i>Escuela</i>
Diagnóstico inicial: ¿Saben qué son los derechos de los niños y niñas?	Iconografía, cartografía del cuerpo.			
¿Cuáles son los derechos de los niños y las niñas?	Iconografía, relatos de los niños.	Música, danza, comer, cultivos, frutas, cantar, tener ríos, vivir en el río, cuidar, vivir en la casa, ser feliz.	Vivir en el río, cuidar, tener ríos, danza, tejer.	

		<i>Territorio</i>	<i>Niñas y niños</i>	<i>Escuela</i>
Derechos en mi escuela.	Iconografía, videos.	Ser Emberá.		
¿Qué es para mí ser indígena?	Iconografía Cartografía del territorio.			
Los derechos de los niños y las niñas indígenas en su comunidad.	Iconografía, entrevistas, papás/mamás.	Música, danza, comer, cultivos, frutas, cantar, tener ríos, vivir en el río, cuidar, vivir en la casa, ser feliz.	Vivir en el río, cuidar, tener ríos, danza, tejer.	
Derechos de los niños y niñas en el colegio.	Iconografía, entrevista estructurada a niñas mestizos, indígenas, profesores.			
¿Cómo se vulneran mis derechos?	Iconografía, cartografía del cuerpo.			

¿Qué saben los niños y las niñas Emberá y Wounaan de los derechos de los niños y las niñas? Al realizar la actividad, los niños, niñas y jóvenes de estas comunidades plasmaron iconográficamente el ser indígena dentro de su territorio, de una manera vivencial; expresaron que uno de sus derechos es ser indígena, poder ir al río, hacer sus pulseras, bailar sus danzas, utilizar su traje autóctono, cocinar en el fogón, mantener su cultura, conservar su lengua, cultivar, asistir a la minga, comer lo que tienen dentro de su territorio, caminar descalzos, tener su tambor, conservar su música, compartir sus saberes, ser felices, estar con su familia, cantar, jugar, cazar y comer frutas, entre otros.

¿Cuáles son nuestros derechos? Al preguntar a los niños sobre sus derechos, se encontró una permanente referencia a su territorio de origen, a las comunidades que habitaron antes de llegar a Bogotá o, si no las conocen, a aquellas que hacen parte de su imaginario debido a los relatos de sus padres. En sus relatos cobra fuerza la presencia de descripciones sobre labores propias del campo y la alegría de realizarlas, desde pescar, ir al río, cultivar o comer frutas propias de la región, hasta un marcado disfrute del agua, como elemento fundamental para la cultura Emberá; al tiempo, aparecen actividades como los cantos, transmitidos por tradición oral de madres a hijas para que éstas a su vez canten a sus esposos, los tejidos y las danzas: “Mi nombre es Rogoberto, mi apellido es Vitucay, y tengo 12 años; tengo derecho a las músicas y la danza”.

Mis derechos en la escuela. El derecho más reconocido por los niños y niñas es el de ser “Emberá”; en la escuela tienen la tendencia a permanecer en grupo y a “defenderse” en grupo cuando se sienten afectados; uno de sus comportamientos característicos es hablar en su propia lengua, como forma de diferenciarse y excluir

a quienes son diferentes de ellos. Los Emberá disfrutaban de los pocos espacios del colegio con zonas verdes, juegan en el pasto (que está encerrado para mantenerlo) y se montan en los pocos árboles, juego que está prohibido debido al maltrato que pueden ocasionar y al riesgo de sufrir accidentes. También disfrutaban del agua, son felices mojándose y entrando a las fuentes de agua decorativas del colegio. Lo que para ellos es un goce, comprensible por su lugar de origen, se convierte en una contravención que causa diferencias con los otros niños y los profesores.

Aunque los padres prefieren que sus hijos asistan al colegio con uniforme, cuando hay presentaciones especiales o reuniones, padres y estudiantes asisten con sus trajes típicos. Ha sido todo un proceso lograr que el derecho a la educación tenga sentido para los padres, porque los Emberá entienden que el ingreso al colegio se debe dar en una edad tardía, y en Bogotá deben hacerlo desde edades tempranas, atendiendo a las exigencias de las entidades que los “patrocinan”; al comienzo la asistencia al colegio no era considerada algo importante, se realizaba por cumplir con las certificaciones necesarias para lograr los subsidios.

Transcripción de las grabaciones de los estudiantes

- Mi nombre es Rodrigo Nariquiaza, tengo derecho a ser Emberá, cocinar y ser feliz.
- José Ferney Nemgarabe, soy Emberá, tengo derecho a tener casas, cultivos y frutas que cultivar, y tener ríos, cuidar.
- Mi nombre es Amparo, tengo derecho de los animales, cultivar, vivir en el río, bañar y vivir en la casa.
- Ángela, soy Emberá, puedo hacer danza, tejer, comer, ser feliz.
- Yo le canto una canción de Emberá que antiguamente las abuelas le enseñaban a uno cuando uno era pequeño. Entonces ellas decían que cuando ya uno se muera, uno tenía que coger toda la experiencia de las abuelas; entonces yo voy a cantar una canción en mi idioma mío, y mi nombre es Delfina Wasorna.
- Que una abuela me dijo que ella era por allá del Tano, ella decía (canta la canción).
- Le canté una canción antiguamente, cuando ella, la abuela, era del campo; entonces que cuando yo tuviera un esposo, le cantara a un esposo cuando estaba tomando su aguardiente, así, y después que yo tenía que enseñarle a las hijas mías, que tenía que cantar así como uno lo cantaba; en este momento ya tengo hijas, entonces yo también le enseño a ellos canciones para que no vayan a dejar la cultura de uno como indígena. Uno como indígena hay que demostrar toda la cultura de uno como indígena, aunque uno está viviendo en un pueblo así por ejemplo como en Bogotá, y uno la cultura no puede dejar, y los vestidos también que uno hace allá por Risaralda, entonces, ejemplo, yo no he dejado

mi cultura; yo por ejemplo pongo mis vestidos, entonces uno tiene que decirle a los hijos de uno que uno tiene que ser así, como indígena, entonces no dejar la cultura, y uno puede ser como orgulloso cuando uno está en el pueblo, entonces tiene que dejar ver la cultura de uno.

- La canción era de Tanovita, ella decía que eso, cuando ellos vivían por allá ni dejaban la cultura, y ellos hacían de todo por allá, y eso se llama Emberá güena del Canobita.

Gestores de líderes en Derechos Humanos junior

Diana del Pilar Reita Cubillos¹

¿Cómo comenzó líderes junior?

Lo más lógico es comenzar contándoles de donde nació esta gran idea. Tengo un gran amigo llamado Edwin Ferrer, es docente del área de sociales en el colegio Jhon F. Kennedy y especialista en comunicación educativa. Un buen día me comentó sobre este proyecto y me invitó a participar del mismo, en las capacitaciones ofrecidas por la universidad Minuto de Dios, allí me dieron muchas pautas y me animaron a escribir, en la gran mayoría de talleres y clases me enseñaron a relatar y a perderle un poco el miedo a escribir.

Allí nos dieron un cuadernillo donde comenzamos a contar nuestras vivencias pedagógicas en Derechos Humanos, aquellas que vivíamos a diario en nuestras instituciones, éramos 25 colegios participando de este lindo proyecto, todo con apoyo del IDEP y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Nos enseñaron que nosotros los maestros y maestras debemos asumir el rol de gestores de cambio a través de nuestros escritos, y publicaron el “Diario de maestros y maestras: Palabras tomadas” con el apoyo de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Con gran asombro comencé mi propio proyecto, pero muy de la mano de mi amigo, por eso lo llamé “Junior”, ya que aunque soy docente licenciada en Biología y Química, mi lugar en el distrito es en primaria, y hace ya más de 7 años que trabajo en primer ciclo para la institución Eduardo Umaña Mendoza, ubicada en la localidad 5, Usme. En la actualidad soy jefe de primer ciclo y Directora de grupo del grado 203, jornada mañana, lo cual ha facilitado mi labor con respecto al proyecto, que está encaminado y consolidado gracias al álbum de los Derechos Humanos: “Cuando nos notan es una nota”; en él he encontrado grandes herramientas de apoyo.

¹ Licenciada en Biología y Química.

Pequeño relato de la metodología

Quiero contar algunas de mis experiencias pedagógicas, basándome en el proyecto y con el apoyo de la herramienta que me proporcionó el IDEP, el álbum de los derechos. Allí hemos encontrado, y digo hemos porque me refiero a mis niños, no solo del 203, sino de 201 y 202, lecturas sobre los derechos y pequeños relatos como el del mono TINI. Con esta lectura creamos diseños gráficos de la historieta y realizamos una pequeña exposición para el primer ciclo, que en el colegio está conformado por los grados primeros y segundos; también analizamos los derechos mencionados por Saray y Tini, como el de la libertad y el de tener una familia.

Fue muy curioso ver que a partir de este trabajo me fue posible implementar y transversalizar el ejercicio con todas las áreas, pues hablamos de la familia y de su importancia en la vida de los niños, y pude conocer un poco más de su entorno familiar. En sociales nos referimos a la esclavitud y, a partir de allí, comentamos, graficamos y leímos sobre la batalla de Boyacá, sobre quiénes, cuándo y cómo nos conquistaron.

Otra forma de transversalidad se hizo visible a partir del hecho de que desde hace un año los niños y yo hemos reciclado tapas de botellas; una noche en mi hogar se me ocurrió la idea de poner precio a las tapas y proponerle a los niños una nueva forma de sumar y de realizar operaciones básicas en clase, y ¡Oh, Sorpresa!, empezamos a resolver problemas matemáticos dándole valores a los cromos o figuritas del álbum, y no solo eso, también logramos establecer dos formas de compra: la primera, por trueque, pero debía hacerse con el compañerito que es amable, cuidadoso y colaborador con todos.

Bueno, pero ustedes dirán: ¿Qué es lo curioso o sorprendente de esta situación?, lo que pasó es que los niños tuvieron la idea y crearon las reglas y condiciones del trueque, a esto sumémosle que si el chiquillo con quien se realizaría el trueque no tuvo ningún detalle de cordialidad, debía pagar un precio en tapas por la ficha que requería; así, de una manera muy didáctica mis niños comenzaron a sumar cifras de 3 y 4 dígitos, pues según ellos la tapa más económica es de \$100 y la más costosa de \$100.000.

Aunque al principio no era muy correcto, los mismos niños daban el valor a la laminita; un día se presentó un disgusto entre 3 de ellos, ya que había una lámina y Daniel, un chico muy adelantado de mi clase, quería por la laminita, que tenía repetida, \$300.000; esto se complicó cuando Adrián, que tampoco la tenía y era muy amigo de Daniel, le ofreció solo \$200.000, y en ese mismo momento Cristian, otro amiguito de Daniel que no tenía la laminita, le ofreció \$400.000, un precio más alto del de dicha lamina.

Hubo un conflicto interno, pues los niños no querían ver qué era lo importante de esta forma de trueque: el hecho de compartir y de tener en cuenta que estábamos jugando y aprendiendo sobre los derechos; entonces nos propusimos diseñar una segunda forma de trueque, y le daríamos un valor exacto a cada lámina, pero acompañado de la condición de compartir, ser amable con el otro, jugar y hacer sus trabajos en clase a tiempo; para eso escogimos un monitor de grupo que daría las características y la cantidad de sobres que obtendría el compañerito.

La cosa funcionó, empezamos a hacer intercambios y a compartir, a realizar actividades grupales donde aplicáramos, no solo los derechos, sino otros elementos, así que incluimos los valores y poco a poco fuimos llenando el álbum. Hace ya un mes que se completaron los primeros, ahora, por grupos, se han preocupado por ayudar a los compañeritos que aún no lo han logrado. Desde mi experiencia, y la de mis niños, quiero resaltar que esta forma de aprendizaje y de vivir los valores es la más didáctica y lúdica que he visto; no solo sirve para el área de ciencias sociales, sino que es posible emplearla en otras áreas, ya que, como sabemos, los derechos deben estar presentes en todo momento.

El muro de la expresión y la convivencia

Gladys Chacón Castro

Vicente Ruiz Sánchez

Sonia Cordero Montaña

Leonardo Garzón¹

En 1991 se inició una de las conquistas más importantes del pueblo colombiano: la proclamación de una Constitución basada en el respeto por los Derechos Humanos, donde, desde un ambiente democrático, se genere el progreso necesario que conduzca a la justicia y la paz. En su Artículo 41, la Carta Magna invita a que: “En todas las instituciones de educación oficiales o privadas sea obligatorio el estudio de la Constitución”, para conocerla, comprenderla y aplicarla desde los espacios escolares.

Sin embargo, no hay un método de enseñanza, diferente del tradicional, que facilite acceder y transmitir pedagógicamente el conocimiento de la Constitución y, por ende, de los Derechos Humanos. Esto se recalca en el Artículo 67, donde se hace énfasis en que uno de los aspectos más importantes de la educación es la formación en el respeto de estos derechos, la paz y la democracia

Además, en el Numeral 2 del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dice: “La educación tiene que apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los Derechos del Hombre y por las libertades fundamentales”. De la misma forma, la educación tiene la responsabilidad de propiciar los espacios necesarios para sentar las bases que habrán de construir un ser humano renovado y autónomo, capaz de tomar decisiones de

1 Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

una manera responsable, compartiendo con los demás seres valores y sentimientos de afecto, respeto y amor, como elementos para concebir una sociedad cuyos pilares sean la tolerancia, la cooperación y la libertad.

Por esta razón, resulta indispensable atender la necesidad de construir propuestas pedagógicas innovadoras y modernas en los establecimientos educativos, que sean utilizadas como medios para cimentar el conocimiento y la comprensión de lo que es la convivencia y los Derechos Humanos.

El colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, IED de Bogotá, considera necesario apoyar la propuesta pedagógica del “Muro de la Expresión y la Convivencia”, para dar a conocer los Derechos Humanos a sus estudiantes y no solo cumplir con uno de los fines de la Ley General de Educación, Título 1 Art. 5, relacionado con la: “formación en el respeto por la vida y por los demás Derechos Humanos”, sino propiciar así un ambiente de progreso y paz donde la violación de los derechos sea la excepción y no la regla.

Por eso en nuestra comunidad educativa soñamos con una escuela en la que el respeto por las diferencias de las personas, la solidaridad entre sus miembros, la realización de los sueños, el optimismo y la esperanza sean una realidad. No ha sido fácil introducir estos principios, las ideas asociadas con la discriminación, el individualismo, el fracaso y el pesimismo han impactado a nuestros estudiantes, sembrando en ellos desmotivación, violencia y desesperanza. Ese sueño, unido al deseo de algunos docentes de construir un espacio que dinamice la convivencia pacífica y la promoción de los Derechos Humanos, dio como resultado el nacimiento del Muro de la Expresión y la Convivencia. Se concretó un sueño que hoy en día es realidad.

Inicialmente el muro se dio como espacio de libre expresión para toda la comunidad educativa, y luego, poco a poco, se convirtió en un escenario que, manteniendo la característica de la libre expresión, sirve hoy en día como una poderosa herramienta de comunicación y socialización a través de muros temáticos, aplicando lo que el Artículo 20 de la Constitución afirma en cuanto a que: “se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información”, permitiendo que los educandos apliquen el artículo a través de nuestra propuesta de innovación pedagógica.

La idea del Muro de la Expresión y la Convivencia se fundamenta desde el ánimo de articular una nueva propuesta pedagógica más cercana a los intereses de los estudiantes, quienes, luego de las actividades de sensibilización, reiteraron su deseo de tener un espacio para su libre expresión. Esperamos que sea un proyecto que tenga continuidad y sirva, no solo como medio de comunicación y reflexión, sino como mecanismo para abordar los problemas de la comunidad y que enaltezca y

dignifique al ser humano, tocando en un futuro temas sugeridos por quienes hacen posible el cambio a diario.

Por lo anterior, surgió la necesidad de desarrollar un proyecto que propendiera por permitir la libre expresión de toda la comunidad educativa, limitado solamente por el respeto hacia los demás, para que fuera útil para socializar diferentes puntos de vista y tendencias de diversas opciones de vida y de convivencia pacífica.

La pedagogía ha consistido, generalmente, hasta la aparición de nuevas teorías y sistemas renovadores, en una instrucción metódica: impartir conocimientos al educando, separados por temas, de todo lo que puede llegar a necesitar para desenvolverse en la vida. Sin embargo, la principal función del educador es la de proporcionar condiciones necesarias para el desarrollo de hombres íntegros, pues si se quiere una sociedad justa para todos, se debe empezar por orientar a los alumnos en el conocimiento de la convivencia pacífica y de los Derechos Humanos.

En manos de nosotros, los educadores, está la formación integral de los futuros ciudadanos, que tiene un sitio definitivo dentro del proceso educativo, la enseñanza de los Derechos Humanos y la democracia. La formación de verdaderos ciudadanos es más profunda que otras disciplinas que pueden reducirse a la capacidad de responder acertadamente cualquier pregunta oral o escrita. Este proceso debe estar integrado a la vida cotidiana y al estudio y práctica de la convivencia pacífica.

Una consideración importante a tener en cuenta es la de no basar el proceso en los errores, ensayos y prejuicios de los adultos, que de una u otra manera ya han recorrido un camino y, aunque pueden aportar elementos valiosos, también pueden convertirse en agentes estáticos o repetir concepciones que con el tiempo, y nuevas vivencias, requieren de otras propuestas, tales como el proyecto del muro de la expresión y la convivencia.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, nuestro objeto de estudio es el nexo entre las palabras y la realidad, pues allí los alumnos plasman sus sentimientos, pensamientos, opiniones y juicios de valor, los mismos que les permiten enaltecerse y dignificarse como futuros ciudadanos. El Muro de la Expresión y la Convivencia sirve también a los educadores como herramienta para facilitar a los educandos la construcción de sus conocimientos y la vivencia de los valores cívicos, patrióticos, religiosos, culturales, sociales, éticos, estéticos, y epistemológicos, entre otros.

A su vez, resulta útil para aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos en su colegio, en la localidad, en Colombia y en el mundo, y que son consultados y plasmados en nuestro objeto de estudio por los mismos estudiantes. La libre expresión ha permitido

un contacto más cercano con diferentes formas artísticas. A los más pequeños les ha posibilitado el acceso a técnicas artísticas y de expresión corporal que no están contempladas en el currículo y para las cuales el tiempo del aula no es suficiente. Los más grandes han hecho verdaderos derroches de creatividad. La expresión artística sale del muro, se vuelve lenguaje, concepto, construye conocimiento; cada quince días se esconde y vuelve a aparecer de otra manera. Estimula la inteligencia: La creatividad es la máxima expresión de la inteligencia humana.

El muro es un proceso, un camino. Las primeras manifestaciones expresivas de nuestros estudiantes fueron una voz que pedía a gritos ser escuchada, tenida en cuenta. Textos gráficos y escritos manifestaban sus inquietudes y el deseo de conocer sobre temas distantes de los planes de estudio tradicionales: drogadicción y alcoholismo, embarazos a temprana edad, relaciones sexuales entre jóvenes, aborto legal e ilegal, enfermedades de transmisión sexual, métodos de planificación familiar, tribus urbanas, culturas juveniles, religiones, culto y fanatismo, consumismo y medios de comunicación, movimientos revolucionarios, luchas de clase, terrorismo de estado, desempleo, barras bravas, violencia de género, métodos alternativos de solución de conflictos, entre otros.

Como propuesta metodológica, el muro ha permitido debilitar las barreras del tiempo y los horarios: Esta ahí las 24 horas del día, los 7 días de la semana; las barreras del salón de clase: es el aula más grande del colegio; las barreras del plan de estudios: allí convergen las más variadas temáticas y los más opuestos puntos de vista; la clase de ciencias y la de sociales, la de artes y la de matemáticas, la de deportes y la de tecnología, la de lenguas y la de filosofía, se han plasmado en el muro desde una mirada armónica e interdisciplinar.

La diferencia es lo que nos une. Cada día nos encontramos cerca de 2.200 niños, niñas y jóvenes, un centenar de adultos y otro tanto de visitantes ocasionales. El Colegio abre sus puertas en el barrio Gloria Lara de la localidad de Suba, y acoge juventudes de los sectores de la UPZ El Rincón, en la que predominan los estratos 1 y 2. Nuestros vecinos son gente humilde y trabajadora de diferentes partes del país que migró, voluntaria o forzadamente, en busca de mejores oportunidades, encontrando que la vida marginal en la ciudad no es tan fácil como la imaginaban. El desempleo, la falta de oportunidades, el alto costo de la vida, la inseguridad, la desesperanza, entre otros, dejaron ver un lado rudo de nuestra ciudad. Sus hijos son nuestros estudiantes, víctimas y reproductores de estas problemáticas, y por esto mismo vulnerables ante la drogadicción, la delincuencia y el vandalismo.

La conformación de las familias de nuestros estudiantes dista de lo que tradicionalmente se nos enseñó. Ausencia de uno o los dos padres, niños a cargo de abuelos, tíos, hermanos u otras personas, no son casos aislados en nuestro contexto.

Las condiciones del espacio reducido de las viviendas en general no contribuyen al buen desarrollo psicológico, social y motriz de nuestros niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia de todo lo anterior, la labor educativa en nuestro caso sufre una bifurcación. Por un lado, procuramos cumplir con la tarea misional de la escuela de impartir conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades y destrezas; por el otro queremos subsanar los vacíos de formación humana que no han suplido las familias de nuestros estudiantes. El muro de la expresión ha contribuido para cumplir con esta doble tarea.

El muro fractura las estructuras más rígidas; la organización escolar tradicional se ha debilitado y ha permitido nuevas posibilidades de organización y gestión escolar, mientras que otras formas de autoridad y liderazgo han emergido de las quietas aguas que la tradición y la rutina plasmaron en nuestras mentes y que, afortunadamente, el muro logró reconducir. La autoridad está, ahora, referida más a la competencia argumentativa que al “tiene que ser” porque alguien lo dijo. El liderazgo no es posesión exclusiva y vitalicia de algunas personas afortunadas, emerge del contexto y de la situación particular: todos somos líderes.

Todo lo anterior, muy a pesar de algunos, ha llevado a que las relaciones de poder cambien: el poder depende la fuerza argumentativa. Todos tenemos poder. En consenso se construyó un reglamento del muro: hay total libertad de expresión, limitada únicamente por el respeto hacia los demás, hacia las instituciones y hacia los consensos legalmente constituidos.

La alfabetización en DDHH también se sumó al muro y benefició a la comunidad en dos sentidos: sirvió como herramienta para el conocimiento y discusión general de los Derechos Humanos, y fomentó niveles más altos de tolerancia hacia todas las personas. Los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda construimos respuestas. Nos alienta la idea de saber que podemos solucionar situaciones que desde otra mirada serían verdaderos problemas, y que salidas propuestas por agentes externos no serían tan consistentes. Ante un conflicto, una sugerencia o una inquietud, se escuchan diversas opiniones, diferentes miradas que se sintetizan, se critican y se evalúan. Se proponen soluciones y se procura, en consenso si es posible, viabilizar una de ellas. Esa misma idea es la que hoy, y desde hace casi 5 años, orienta los muros temáticos.

Por muro temático entendemos un mural que da respuesta de manera específica a un interés o inquietud planteada por un grupo o integrante de la comunidad educativa. Entre los más recordados tenemos:

- Antes de hacerlo, piénsalo bien: Este mural pretendió desarrollar autonomía en los miembros de la institución, principalmente en los estudiantes. El título sugiere que antes de tomar una decisión conviene evaluar racionalmente las

consecuencias de la misma. Se quiso dar respuesta a la necesidad de abordar la drogadicción y el alcoholismo. El título sirvió también como eslogan de la semana institucional por la paz 2011 del colegio.

- Bogotá, ciudad de derechos: Este mural recogió varios intereses de la comunidad, con el objetivo de valorar la ciudad como un espacio incluyente, tolerante, garante de los derechos de todos los individuos, que además nos brinda oportunidades de bienestar y desarrollo humano, y que ha significado una segunda oportunidad para muchos.
- Cientos de conflictos, miles de soluciones pacíficas: Este mural buscó definir el conflicto como algo inherente a las relaciones humanas, que puede ser negativo o positivo según el abordaje que se haga. La idea central fue mostrar que existen maneras alternativas de gestión del conflicto que evitan la violencia física o verbal.
- Los Derechos Humanos fundamentan la convivencia pacífica: Con este mural se quiso alfabetizar en Derechos Humanos, como una manera de reconocer la importancia de cada individuo desde su diferencia. Más allá de la apariencia física, del vestido, de la ideología, de las creencias de cada persona, todos somos iguales en un Estado de derecho. El conocimiento y la vivencia de los DDHH son la base fundamental para una convivencia pacífica.

Este proyecto le ha significado reconocimientos al colegio: en el 2010 participamos de la convocatoria dirigida a proyectos escolares basados en la alfabetización de los Derechos Humanos de la SED, “Prometeo”, y logramos cinco millones para su sostenibilidad; en 2011 intervenimos en una convocatoria de turismo histórico y pedagógico de la fundación AVIATUR, y 14 estudiantes, acompañados por una docente, viajaron a la Isla Gorgona durante una semana.

En 2012 la fundación TERPEL premió al proyecto con 11 computadores, los estudiantes tuvieron una celebración con música en vivo. En 2013 participamos en una convocatoria del Fondo Nacional del Ahorro y ocupamos el segundo puesto, vinieron a la institución y entregaron bolígrafos a los alumnos y a los docentes, además ofrecieron una conferencia sobre el ahorro y otra sobre el uso de las redes sociales. En el 2014 el Ministerio de salud y la OMI nos reconocieron \$7.000.000 en materiales para el muro y la SED nos invitó a Perú, a participar en el Encuentro iberoamericano de innovación e investigación educativa. En el 2015 el programa UAQUE nos dio una cámara fotográfica y una grabadora de voz.

Estos, entre otros sucesos, han permitido que el muro se proyecte frente a los directivos docentes, cambiando las formas de hacer política en la institución; empoderó a los maestros, en tanto dio la razón a quienes -por jerarquía- nunca la ha tenido: los estudiantes. La huella trazada es clara: Es posible transformar las prácticas pedagógicas.

¿Qué está pasando con nuestros educandos?

Daissy Monastoque¹

Para reflexionar

Es preocupante escuchar diariamente expresiones como: “Este muchacho no va a pasar el año”, “le va mal”, “no quiere responder con tareas”, “no le gusta estudiar”. Son voces que se generalizan y fortalecen en la interacción con los educandos, que se articulan además a otros códigos de comunicación, con unos estilos y prácticas de formación a veces muy tradicionales, que nunca se cuestionan pero que forman parte de ese currículo oculto, anclado al quehacer docente y la labor educativa.

Comentarios cotidianos que se observan a diario y se convierten en acciones repetitivas, estereotipadas, de una jerga que forma parte del ambiente educativo; pareciera que se connaturalizara a todos los momentos y situaciones escolares, entronizándose cada vez más en el día a día de la escuela, contribuyendo, año tras año, a agudizar este fenómeno. Frente a ello, es necesario revisar por qué ocurre: ¿Qué está pasando en estos estudiantes?; ¿qué pasa por sus mentes?; ¿qué hay en sus vidas que los lleva a la despreocupación absoluta por sus estudios?; ¿qué se está enseñando?; ¿qué tan pertinente y motivante es lo que se enseña?

Ni el Ministerio de Educación Nacional, ni las directivas, están interesados en saber qué hacer con la población que no atiende a las demandas educativas. Su mirada está en establecer políticas que impliquen la atención inmediata de algún problema específico; en implementar reformas a nivel curricular y de planta física; de parámetros por aula y condiciones laborales; contratos en propiedad para maestros que asumen carga académica por horas extras; en el cómo impartir una educación instrumental, operativa, para el desarrollo de una tarea o de una habilidad específica, para un mercado que solo requiere de mano de obra barata, sin

1 Colegio Villamar, Institución Educativa Distrital; correo electrónico: escdimarandu19@redp.edu.

ocuparse del qué, ni del para qué, ni del por qué se está educando, si se imparte con sentido y significado, con currículos que no enajenen y que respondan a nuestra verdadera historia, a nuestras problemáticas y realidades.

Los educadores necesitan reconocer que las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento en la escuela, que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como verdad, los educadores críticos afirman que el conocimiento debe ser analizado en términos de si es o no opresivo y explotador, y no en términos de si es verdadero; por ejemplo, ¿qué clase de conocimiento construimos acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos escolares?; ¿qué pasa con los estudiantes trabajadores?; ¿por qué algunos se viven con mal semblante, desaseados y somnolientos?; ¿por qué deciden desertar de la escuela? ¡Eso no es oficio de la escuela!

¿Qué pasa con el derecho a la educación? No se observa un debate amplio, académico, que le proporcione un sentido y significado, ojalá, hacia una educación para la formación de sujetos con sentido crítico, capaces de transformar sus propias vidas y contextos. Con estas condiciones laborales y formas de enseñanza, que no responden a nuevos retos con nuevas realidades y nuevas problemáticas, lo que se hace es que el maestro se cargue de tareas que le instrumentalizan y no le permiten pensarse la educación y la escuela con una mirada alternativa, crítica, con calidad y sensibilidad humana

La educación en las escuelas no se ocupa de construir proyectos con propuestas educativas que respondan a las nuevas realidades y retos surgidos del momento histórico de nuestra sociedad, más exactamente de nuestros educandos y sus entornos: familias con altos índices de desempleo, altas tasas de informalidad laboral y muy bajos ingresos; con un mayor número de familias descompuestas y disfuncionales que contribuyen a elevar los índices de violencia intrafamiliar, abandono, privación afectiva, etc.

Se hace necesario cambiar este ambiente educativo agonizante, insensible, deshumanizado, autoritario y alienante, para que dé cuenta de las necesidades y realidades de nuestros educandos. Para que los currículos, como dice McLaren, tengan sentido, respondan y orienten a los estudiantes a comprender el mundo que los rodea, y capacitarlos para tener el valor necesario de cambiar el orden social donde sea preciso. Los educadores necesitan saber si el conocimiento en la escuela distorsiona o está dado en términos de opresión y de explotación.

Sin ánimo destructivo, sino con la intención de cuestionar la labor del maestro, que incluye enseñar con estándares y competencias emanados del MEN; administrar un currículo desconociendo el PEI, la autonomía del docente y el proyecto de aula, hace que su enseñanza se distancie de las expectativas y características de

desarrollo de los estudiantes y de los entornos sociales en los que están inmersos, realidades familiares deplorables, condiciones sociales deficitarias y altos riesgos psicosociales.

No se analiza de manera sistemática qué está pasando con las deficiencias o causas de la baja tasa de rendimiento, en cuanto a condiciones de desarrollo y ritmos y ambientes de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación y condiciones de vida (malnutrición, maltratos, abandono, pobreza). No se discute con qué recursos didácticos cuenta la institución, ni qué pasa con la infraestructura institucional.

Se requiere de otra propuesta, de otras miradas a la educación, con el concurso de todos; políticas públicas, desde lo público y para lo público: rectores, coordinadores, orientadores y profesores creativos que jalonen proyectos, que sumen esfuerzos de transformación en beneficio de una población vulnerable a punto de desfallecer, desesperanzada, sin quién los atienda y comprenda, sin proyecto de vida, sin sentido por la vida, desconocedora de sus derechos.

Según McLaren necesitamos de una escuela justa, equitativa, que responda con propuestas a una condición de clase que está en desventaja con la desigualdad en oportunidades y condiciones de vida. Pero la hegemonía dominante no ha hecho sino legitimar las desigualdades y dar oportunidades a los más aventajados. La escuela está fragmentada, estratificada, ayuda a los de ciertas habilidades y con los de pocas habilidades, que son los de más bajos ingresos, alega que les faltan aptitudes.

“Necesitamos una educación que verdaderamente esté al servicio de los pueblos, para que se estudie con compromiso, para tener algo que ver con el mundo, un mundo que debe dejar de ser ajeno a nosotros, como nosotros a él”.

Paulo Freire.

Referencias

Mclaren, Peter. (1990). *La pedagogía crítica y las relaciones entre el poder y el conocimiento*. México: Siglo XXI.

Los niños y niñas tienen derecho a ser felices estudiando

Proyecto pedagógico transversal del proyecto de aula: “Niños y niñas constructores de una vida sana y feliz”

Yadira Ruiz Guzmán¹

Los niños y niñas de Bogotá viven el impacto de los diversos lineamientos educativos que, por lo general, no tienen en cuenta sus derechos. La población infantil de los colegios distritales interactúa con culturas y tradiciones de toda Colombia, por lo tanto, aprende desde su cotidianidad a enfrentar los retos que la ciudad le impone a nivel de convivencia. Orientar a los niños a que conozcan, comprendan y reclamen sus derechos no es nada fácil, pero nos corresponde a todos, es una tarea de todos. Es necesario que la familia y la escuela se acerquen al tema sin exagerar la información. Se sugiere que cada derecho vaya acompañado de un deber.

Se puede abordar cada uno de los valores desde su propia construcción. Cuando se permite a los estudiantes reflexionar al respecto, generalmente priorizan los derechos que han sido vulnerados desde su experiencia personal o colectiva. Como memorias de esos valiosos momentos, presento algunas reflexiones y aseveraciones de 16 niños y niñas de 5 años, relacionadas con los derechos que, desde su conocimiento, desean dar a conocer.

La reflexión inició con una indagación sobre: ¿Qué significa la palabra derecho?; ¿qué necesitan para sentirse bien, felices, seguros?; ¿qué significa tener derechos?; ¿qué creen que es más importante, urgente o primordial? Luego se hicieron tarjetas con reflexiones para colgar en el salón y en casa. Los alumnos insistieron en que cada uno de ellos tiene también la obligación de respetar los derechos y de no permitir que sean vulnerados. Se dio una interacción a partir del decálogo de derechos construido por los niños, y se abordaron los derechos universales de la niñez.

1 Colegio república de Colombia transición 03 docente. Correo yadiraruiz10@hotmail.com

Derecho a la identidad

Teniendo en cuenta los proyectos mensuales del proyecto de formación en ciudadanía “Quien soy y de dónde vengo”, abordamos el tema del Registro civil. A cada uno de los alumnos le enseñé una copia del registro y leí su contenido; hicieron varias preguntas, en especial los niños que registraban padre “ausente” o “desconocido”. Analizamos fotos desde antes de que nacieran y vimos las diferentes etapas recorridas hasta el día de hoy, en el colegio. Entregué una cartulina para que escribieran su nombre copiándolo del Registro Civil; por el otro lado escribí sus nombres en letra grande, que más adelante decoraron y siguieron utilizando para marcar sus trabajos. Una tarea para casa fue investigar el por qué los papitos les dieron esos nombres y quien lo eligió.

Derecho a la no discriminación

Sentados de frente, realizamos una actividad en parejas, cada uno de los alumnos se miraba y resaltaba las cualidades físicas del compañero; luego expresaban las cualidades de personalidad que también apreciaban. Continuaron cambiando de compañeros y repitiendo la experiencia con todos; a continuación cada uno expresaba al grupo lo que consideraba era su mayor cualidad. Todos aplaudían por iniciativa propia y confirmaban su respuesta.

Otra actividad trabajada consistió en dibujar las diferencias y semejanzas de cada uno en una hoja, los estudiantes la decoraron con diversos materiales. Resultó una fotografía hermosa. Más adelante diseñaron la foto para un compañero y se expuso por un tiempo, tratando cada día de identificar a la persona y de resaltar la diferencia de forma positiva. En parejas, sobre un pliego de papel periódico, se marcó la silueta del compañero y, juntos, la completaron con accesorios y detalles.

Derecho a la salud, al cuidado y a ser protegido

Para desarrollar estos derechos se implementaron diferentes estrategias. Por medio de películas infantiles detectamos diversos temores e inseguridades en los cine foros, las más frecuentes fueron: la oscuridad, las inyecciones, los golpes, la soledad, no tener familia, los animales grandes, los regaños cuando hablan, que los grandes prefieran a otros niños por ser más bonitos, no poder estudiar y llegar a ser personas buenas, las personas malas, perderse, morir por una enfermedad o por una persona mala. Cada una de ellas se abordó con actividades como:

- Para el temor a la oscuridad: Jugamos a las sombras con una vela y con las manos, el cuerpo y un pañuelo, haciendo siluetas en la pared.
- Para las inyecciones: Se solicitó que los alumnos fueran disfrazados de doctor, enfermera, cirujano, terapeuta física y respiratoria; otros se disfrazaron de téc-

nicos en radiología, asistentes de cirujanos y otros profesionales y asistentes de la salud. Luego dramatizamos el cuento de Pinocho y cada uno “curó” a un muñeco del hospital de los muñecos. Más que trabajar la necesidad de aceptar las inyecciones, se trató de ver cómo se pueden evitar.

Derecho a aprender y a la diversión

Envié una nota a los padres para que contaran a los niños sobre lo que jugaban cuando eran pequeños, también lo hice con los abuelos. Fue emocionante, les enseñaron y jugaron juntos en casa. Averiguamos qué jugaban los papás cuando eran pequeños; lo más interesante fue que para los niños resultó emocionante ver cuando los papitos organizaban juegos para todos los miembros de la familia; les pareció divertido ver que ellos también pueden ganarle a los adultos.

Derecho a participar en la vida de la comunidad

A partir del proyecto de medio ambiente, sobre el reciclaje y los residuos, fue posible difundir todo lo trabajado. Los niños comprometen a sus familias para que aporten al planeta con el reciclaje y ellos son los líderes del proceso en casa. Realizan afiches, crean textos con los derechos del niño, relacionados con el derecho a disfrutar de un barrio sin basuras. Además intercambiaron información con niños y niñas de los otros salones. Trabajamos el proyecto de pequeños científicos y les encantó recoger información en el diario científico, especialmente sobre las formas de proteger el planeta.

Derechos	Deberes
Derecho a jugar	Después de haber cumplido con los compromisos
Derecho a reír y sonreír	No burlarse de la tristeza de los demás
Derecho a comer comida rica y divertida	Valorar cada uno de los ingredientes con los que se prepara la comida balanceada
Derecho a construir acuerdos	Respetuosamente solicitar un momento para expresar si estoy enojado o en desacuerdo
Derecho a ser corregidos con afecto	Preguntar en qué consiste la falta y a comprometerse a no repetirla con intención
Derecho a recibir premios	No tener pereza y dar al máximo, todo lo que se puede
Derecho a vivir en una sociedad pacífica	Mediar y conciliar siempre, no hacer berrinches o rabietas
Derecho a no ser comparados	Mostrar siempre que puedo, lograr lo que quiero con ayuda y comprensión
Derecho a que los adultos se disculpen cuando se equivocan	Entender que en ocasiones los adultos olvidan reflexionar, ayudarlos mediante un beso o una caricia para tranquilizarlos
Derecho a participar en decisiones	Presentar opciones que permitan el bienestar para todos

El producto final es el anterior decálogo de nuevos derechos y el análisis que los niños establecieron acerca de los deberes. Los niños y niñas reconocen que todos debemos contribuir con algo para lograr armonía en el hogar, pero creen necesario tener en cuenta que la sociedad está diseñada para que los niños obedezcan las normas de los adultos. Les parece muy divertido que todas las normas fueran escritas desde la alegría y la ilusión de un niño, y que las personas que son la autoridad en nuestro país gobernaran a partir de hacer el bien y no el mal. Con las siguientes reflexiones, los niños y niñas de transición apuestan por una sociedad más justa y armónica a partir del aporte individual de todos.

“Para esta sociedad hay que vivir buscando siempre la alegría y la felicidad de los otros, y así todos ayudarían a que yo también sea feliz siempre”.

“Si todos conocemos lo bueno y lo malo, tal vez las personas no harían cosas malas, porque siempre hay alguien que los engaña y los hace ser malos”.

“Qué tal si todas las familias ayudan a las otras, para que cuando ellos tengan alguna necesidad otros los ayuden”.

“Todos seríamos felices si cada uno se ríe un poquito, así no salgan las cosas bien”.

La participación como eje temático de los derechos soñados en adolescentes y jóvenes del Colegio Prado Veraniego

René Arévalo

La práctica docente es un espacio de investigación real e integral para que los maestros nos constituyamos como defensores de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en los colegios públicos del Distrito; eso fue posible gracias a la capacitación que ha ofrecido el IDEP en su estudio “Maestros y maestras: derechos de los niños, niñas y jóvenes”. Como resultado de ese trabajo de capacitación presento el siguiente texto.

Primero vamos a tratar de definir la práctica docente como mediadora de los derechos de los niños, niñas y jóvenes; buscando definiciones en la red encontré esta que me gustó muchísimo por su pertinencia:

La noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar **clase**. La práctica docente, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la **escuela** en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un **programa** obligatorio que es regulado por el **Estado** y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos. Puede decirse que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional. Su desarrollo y su **evolució**n son cotidianos, ya que la práctica docente se renueva y se reproduce con cada día de clase (Definición de, s.f.).

Ver en cada práctica cómo se desenvuelven y trabajan los derechos de los niños, niñas y jóvenes, es un trabajo que implica el análisis de las diferentes perspectivas en la escuela acerca de estos derechos, de los rectores, coordinadores y los mismos docentes. Pero esto no fue un inconveniente para empezar esta investigación con una lista de niños y niñas que hacían parte de un proyecto piloto de formación

en ciudadanía y convivencia; también fue posible compartir algunas experiencias de maestros y maestras que habían trabajado los derechos sexuales y reproductivos, los derechos ciudadanos y los Derechos Humanos en el marco de diferentes proyectos de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Los derechos deben comprenderse desde un diálogo de saberes tradicionales y disciplinares, como un punto de condensación entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, lugar de encuentro entre significaciones y acciones, espacio donde confluye la cultura. Junto a Roszask, es posible sostener que los Derechos Humanos son la expresión de la conexión entre la persona y el territorio, un vínculo político que resulta ser claramente contemporáneo. Así, resulta más adecuado definir las categorías de análisis de participación, autonomía, diversidad y territorio; las cuales se acogen como eje transversal, atendiendo a las disertaciones conceptuales y metodológicas del estudio, y a las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela.

La participación se entiende desde dos perspectivas que acogen la visión de Londoño-Candelado, como un principio del sujeto para ejercer activamente los derechos, lo que implica abandonar la dicotomía de “vulnerable” o “vulnerador”, en segundo lugar se ve como un derecho que, en sí mismo, encierra otros derechos.

También vale la pena incluir en este horizonte conceptual algunas disertaciones que concuerdan con lo que Moreno-Parra entendía de la importancia de comprender la participación desde los sujetos y no desde el Estado; hacerlo supone adentrarnos en las realidades, vivencias y devenires de la dinámica escolar a través de los sujetos que la componen, porque son ellos quienes inciden directamente en la garantía de los derechos humanos y ambientales.

Lo anterior no quiere decir que el Estado se desentienda de su labor en la vigilancia del cumplimiento de los derechos y en la generación de las posibilidades para que toda la sociedad los experimente, sino que se plantee que los sujetos puedan desarrollar una participación incidente, que trascienda e impacte el entorno escolar. Desde la perspectiva de los derechos, la participación remite y acoge varios derechos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de entenderla como una categoría; siguiendo la propuesta de Londoño Candelado, estos derechos son:

- El derecho a la libre expresión: La posibilidad de los niños y niñas para expresar libremente sus opiniones, sin ningún tipo de restricción. En el marco escolar este derecho apunta a la creación de medios escolares para difundir las ideas de los alumnos, así como a la libertad para crear y circular.
- El derecho a ser escuchado y que las opiniones sean tomadas en cuenta: La posibilidad de niños, niñas y adolescentes de defender su punto de vista, con la capacidad de identificar formas apropiadas para exponer sus opiniones em-

pleando un argumento coherente, y de revisarlas a la luz de la nueva información; también significa mantener las propias creencias y opiniones. En la dinámica escolar este derecho se relaciona con la persuasión de los demás, por lo que es importante considerar la negociación y el desarrollo de capacidades para manejar la información, pues implica buscar, recibir y difundir ideas.

- El derecho a conocer ampliamente sus derechos: Los niños, niñas y adolescentes no solo deben poder conocer sus derechos; el Estado debe garantizarlos. En el ámbito escolar, implica que la institución y el Distrito están obligados a adelantar campañas de conocimiento sobre los Derechos Humanos, utilizan textos escolares y cartillas para garantizar que los y las estudiantes cuenten con todos los elementos necesarios para reclamar la exigibilidad de sus derechos frente a cualquier violación.

Entendiendo estos derechos, podemos inferir que los niños, niñas y jóvenes de nuestra institución, IED Colegio Distrital Prado Veraniego, han vivido una práctica de los derechos que les ha subvalorado, interrumpido, revalorado, ocultado y evidenciado. Por esto, la práctica educativa ha tenido la participación de doce niños de edades entre 13 y 15 años, de grado noveno, que habían hecho una capacitación de 40 horas sobre Derechos Humanos y ciudadanía, con la ONG Fundación Timbiquí. Los jóvenes pertenecen al Ciclo IV, que tiene unas características especiales, pues para esta etapa los derechos se viven y se valoran como tales; por ello vale la pena hacer una pequeña introducción sobre la formación en el Ciclo IV de educación básica:

El cuarto ciclo de educación fortalece en los estudiantes su capacidad de definir, interpretar, analizar, sistematizar y proponer soluciones a problemas cotidianos. Por lo tanto, las estrategias de integración curricular que se desarrollen, para esta etapa, deben estar encaminadas a desarrollar nuevos y mejores aprendizajes, acordes con las necesidades, intereses y particularidades del contexto. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse hacia la construcción del proyecto de vida, lo que implica explorar habilidades y/o capacidades que orienten su vocación o desarrollo profesional y laboral.

En un primer paso, nos dispusimos a evaluar los recursos con los que se contaba para la práctica educativa en los diferentes espacios institucionales y desde las experiencias que se tenía con los jóvenes, niños y niñas del Colegio Prado Veraniego. Por esto, fue necesario tener en cuenta la valoración del derecho a la participación en varios elementos:

La opinión del Niño (Artículo 12): El niño debe gozar de la libertad de tener su propia opinión en todos los asuntos que le conciernen, y sus puntos de vista deben recibir la atención que se merecen: “En función de su edad y madurez”. La

noción de fondo es que tiene derecho a ser escuchado y a que se tomen en serio sus ideas. En la Convención Internacional también tenemos:

- Artículo 13: Libertad de expresión.
- Artículo 14: Libertad de pensamiento, conciencia y religión.
- Artículo 15: Libertad de asociación y reuniones pacíficas.
- Artículo 17: Acceso a los medios de comunicación.
- Artículo 31: Derecho a participar libremente en la vida cultural y las artes, entre otros.

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha declarado que el derecho a participar es uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención. Los otros tres son:

- No discriminación (Artículo 2).
- Interés superior del niño o de la niña (Artículo 3).
- El derecho a la supervivencia y el desarrollo.

Luego de evaluar los recursos, nos dispusimos a, desde la perspectiva de los jóvenes, ver si tenían un conocimiento de sus derechos; los socializamos con ellos y cada uno podía interpretar esos derechos y expresar su punto de vista sobre si eran o no respetados por los profesores de la institución. Este proceso nos dio una pista sobre cuáles derechos serían los que deseaban tener y dentro de cuál de los ya conocidos podíamos ubicarlos.

En ese momento se formularon algunas encuestas para varios de los grupos que ya estaban incluidos en el proceso; fueron contestadas y se procedió a entrevistar a los compañeritos utilizando grabadoras de voz o cámaras de celular, siempre con el respeto y la autonomía que le pertenece en este tipo de actividades. La encuesta se basó en el modelo propuesto por el IDEP, transformado por los mismos estudiantes que elaboraron las entrevistas y encuestas:

- 1 ¿Tenemos derecho a ser escuchados y a que nuestras opiniones sean tomadas en cuenta?
 - ¿A los niños se les escucha?
 - ¿Pueden ejercer alguna influencia en la estructura de las clases, el programa de estudios o la administración de la escuela?
 - ¿Pueden presentar quejas contra una decisión tomada en la escuela?
 - ¿Es verdad que la escuela fomenta concretamente la reflexión democrática y crítica?
 - ¿Se promueve la comprensión profunda de la esencia misma de los Derechos Humanos?

- 2 ¿Tenemos derecho a la libre expresión?
 - ¿Podemos expresar nuestros gustos, deseos y sueños en la escuela?
 - ¿Podemos llevar el pelo pintado, nuestras uñas pintadas y maquillaje, sin que por ello nos discriminen?
 - ¿Podemos expresar libremente nuestra opinión acerca de la calidad de algunas clases, sin ser discriminados o callados?
- 3 ¿Tenemos libertad de pensamiento, conciencia y religión?
 - ¿Podemos pensar de cualquier modo acerca de los conceptos y prácticas que vivimos como jóvenes?
 - ¿Tenemos la posibilidad de reunirnos para expresar nuestra fe, independientemente del credo religioso de la mayoría?
- 4 ¿Tenemos derecho a conocer ampliamente nuestros derechos?
 - ¿Nuestros maestros dan a conocer y respetar nuestros derechos?
- 5 ¿Tenemos derecho a jugar en nuestro tiempo libre cuando no hay clase?
- 6 ¿Podemos negarnos a recibir alguna charla, taller o capacitación, si pensamos que es inservible o estamos inconformes con ella?
- 7 ¿Estamos de acuerdo con el manual de convivencia, o tenemos alguna discrepancia con disposiciones y normas que allí se pueden descubrir y que puedan ir en contra de los derechos de los niños?

Después de realizar las encuestas tabulamos algunas opiniones y vimos varios elementos comunes en la mayoría de entrevistados:

- Los estudiantes no están de acuerdo con algunas normas y disposiciones del manual de convivencia porque creen que vulneran sus derechos.
- Los estudiantes piensan que no puede estar en desacuerdo con la calidad de las clases porque pueden ser estigmatizados por sus maestros.
- Los estudiantes piensan que no tienen el derecho de expresar libremente su personalidad: usar el corte de pelo que prefieran, utilizar colores en las uñas y el pelo o piercings y aretes; eso los hace infelices.
- Los niños y niñas afirman que pueden salir a jugar libremente si no tienen profesor o clase pendiente, y que eso es un derecho que no se respeta en la institución.
- Los jóvenes piensan que pueden traer el celular al salón y que no se lo decomisen.

Las conclusiones permiten descubrir algún descontento y conflictos de los jóvenes frente a la forma en su escuela respeta sus derechos; afirman que a veces son violentados o mancillados por los adultos: padres de familia, docentes o directivos docentes.

Viendo esto, fue necesario plantear una forma de involucrar a los estudiantes en la solución de esta gran problemática, teniendo en cuenta el respeto y la defensa de sus derechos, la búsqueda de nuevos derechos que no eran considerados por la comunidad educativa, sobre su personalidad, y además su experiencia como niños, niñas o jóvenes conscientes de su autonomía y de su responsabilidad académica como elementos que hacen parte de sus deberes, pero que también querían plantear sus necesidades, sus argumentos y su anhelo de ser felices en la escuela, viviendo y haciendo respetar sus derechos.

Con estos elementos metodológicos en mente, es oportuno plantear las necesidades que llevan a considerar algunas reformas al manual de convivencia, algunas parecerán superficiales, pero otras dependerían de la didáctica y la metodología empleada en las clases por los profesores del colegio, y eso es más difícil de cambiar, porque ya hay estructuras mentales y un currículo que plantea las prioridades de la escuela para hacer respetar las normas y los principios fundamentales de su PEI.

Sin embargo, con la colaboración de toda la comunidad educativa, y el buen sentido de respeto por los derechos de los jóvenes, podemos cambiar poco a poco esta mentalidad y alcanzar, entre todos, un ambiente y un desarrollo más armónico entre estudiantes y maestros.

1. Al modificar cada año el manual de convivencia, el consejo académico y superior deberá tener en cuenta los derechos de los niños y jóvenes como parte fundamental de su conformación.
2. Los maestros y maestras debemos considerar los derechos de los niños y jóvenes en nuestras clases y en las actividades escolares y extra-escolares que planteemos para el año lectivo, de tal manera de no vulnerar ninguno de sus derechos. Pero también debemos llegar a acuerdos con ellos sobre límites y normas consensuadas para la convivencia, recordando la importancia de que esos derechos no vayan en contra de otros niños y jóvenes o de la institución como tal.
3. Tener en cuenta las necesidades, gustos y preferencias de nuestros jóvenes en la programación de actividades de cada año, para lograr una armonía en la institución y ver más niños, niñas y jóvenes felices en la escuela; esto reducirá la deserción escolar y la mortalidad académica, mejorando la calidad de nuestra educación.

Referencias

- Campaña Mundial por la Educación y el Fondo Educativo Results. (2011). *Hagámoslo bien. Educación para las niñas*. Obtenido desde <http://newsletter.campaignforeducation.org/es/campanas/educacion-de-las-ninas/hagamoslo-bien-por-las-ninas>
- Coordinación Educación y Cultural Centroamericana. CFCC/SICA. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica, los desafíos pendientes*. New York: UNICEF, VRC.
- Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, CDIA. (2007). *Promoviendo Ciudadanía. Sistematización de las experiencias de procesos de participación de las niñas, niños y adolescentes*. Asunción: CDIA.
- Definición de. (s.f.). *Definición de práctica docente*. Obtenido desde <http://definicion.de/practica-docente/#ixzz3lifPXpJe>
- Fundación Bernhard Van Leer. (2009). *Los derechos de los niños en la primera infancia*. Países Bajos: Fundación Bernhard Van Leer
- Fundación Paniamor. (2006). *Lucha contra todas las formas de discriminación en niños, niñas y adolescentes en Centroamérica*. Costa Rica: Save the Children.
- Ingenio Social. (s.f.). *Derechos y deberes de las niñas y los niños*. Obtenido desde <http://ingeniosocial.blogspot.com.co/2011/02/derechos-y-deberes-de-las-ninas-y-los.html>

La participación, un derecho de las niñas y los niños

Norvelis Matgoth Guarín Rincón¹

Introducción

El proyecto comenzó por la necesidad de mejorar la convivencia escolar a partir de los derechos de los implicados, de atender diversas situaciones que se venían presentando entre compañeros, niños y niñas, y buscar la resolución de conflictos y una sana convivencia en el aula. El trabajo se fortaleció gracias a la cualificación de maestros recibida en los talleres realizados por el IDEP y la UNIMINUTO, labor que realicé mientras me encontraba aún en el Colegio Manuel Cepeda Vargas, complementada por los “Diarios de maestros” que me llevaron a iniciar todo el proceso.

Cada día trabajaba los derechos mediante una serie de propuestas a los niños y niñas, siempre desde la idea de que si hay un derecho, también hay una responsabilidad. En lo posible, se trató de concienciar a los niños diariamente sobre sus derechos y sobre la importancia de no permitir que fuesen vulnerados, pero, en ese momento, fui trasladada al Instituto Técnico Laureano Gómez; allí encontré un proyecto que se acopló perfectamente a lo que venía desarrollando, permitiéndome vincular los derechos de los niños y niñas para concretar un trabajo conjunto.

Contexto

El Instituto Técnico Laureano Gómez está ubicado en la localidad 10, Engativá, en el barrio Bachué. La comunidad está conformada por familias de estratos 1 y 2, no es un sector comercial. El colegio atiende las jornadas de mañana y tarde, distribuidas en dos (2) sedes: A y B. La primaria está ubicada en la sede B, en jornada de la mañana y tarde. En la tarde asisten regularmente 700 alumnos, distribuidos en primera infancia, 3 cursos de primero, 4 cursos de segundo, 4 cursos de tercero, 3 cursos de cuarto, y 3 cursos de quinto.

¹ Instituto Técnico Laureano Gómez.

El proyecto vincula los renglones de primera infancia, primaria, padres y comunidad, con el fin de mejorar la convivencia, el respeto por los derechos y el cumplimiento de responsabilidades, partiendo de las necesidades de la comunidad educativa y de la aplicación de los protocolos de convivencia.

Descripción del proyecto

Este proyecto CER, Centro Escolar para la Reconciliación, surgió en el año 2008 gracias a aspectos como la entrega del nuevo edificio de primaria; en ese entonces el directivo Mario Ibarra y su equipo de maestros buscaban encontrar un equilibrio disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, entre sus componentes y el desarrollo del plan de estudios, ese equilibrio se logró gracias a la puesta en marcha de este proceso.

El proyecto CER abarca tres grandes ejes centrales: Paz y convivencia, Manejo pacífico de conflictos, y Derechos Humanos y derechos de niños y niñas, que han sido trabajados desde su diseño y aplicación. El desarrollo del proceso ha permitido organizar el sistema de mediación escolar a partir de los consejos de aula, integrados por las siguientes figuras: amigables compañeros, mediadores, conciliadores, árbitros y jueces, todos nombrados por elección.

Los nombramientos se realizan por grados, es decir, primera infancia y primero solo pueden ocupar su lugar como amigables compañeros; a partir de segundo se va aumentando una figura hasta completar las cinco en el grado quinto. Apoyado por un defensor de derechos en cada curso, este consejo escolar concilia los asuntos que pueden solucionar los mismos alumnos sin recurrir al maestro o al coordinador, para lo cual los mediadores tratan de que los problemas sean solucionados y se pactan compromisos. Cuando la situación es grave pasa a otras instancias, de docentes o coordinación.

Desde 2009 se han desarrollado diferentes modelos de mediación, como los protocolos y una cartilla realizada por Mario Ibarra y algunos maestros colaboradores. Este equipo de trabajo inicial logró grandes avances en la convivencia escolar, al dar a los alumnos la responsabilidad de mediar, comprometerse y conciliar sus propios problemas.

Durante todo el año se realizan actividades para mejorar, fortalecer y continuar con el proyecto. En febrero se nombran los consejos de aula por votación, con firma del acta y con realización de un taller sobre los compromisos que se van a pactar en cuanto al respeto por los derechos y el cumplimiento de responsabilidades durante el año. Diariamente los niños y niñas llenan una planilla llamada semáforo, que tiene unos ítems de autoevaluación; completan un campo con color

rojo cuando se incumple con lo acordado, y con verde cuando se respeta, al final de cada período se tiene en cuenta para evaluar la convivencia.

Los días martes se institucionalizaron como el día de la “Cátedra de la paz”, dedicándolos al estudio de los derechos y los valores, y su práctica, tanto en el aula, como en los demás espacios escolares. Cada mes se realiza una co-evaluación y se selecciona el grado con mejor nivel de compromiso en el cumplimiento escolar, y se le otorga un reconocimiento público y un día lúdico. En septiembre se celebra el mes de la paz, la reconciliación y la sana convivencia, cada semana tiene un énfasis temático y una actividad central para reforzar el eje básico: la paz, los derechos, la amistad, la convivencia y la reconciliación.

Todo comienza con una ceremonia protocolaria de inauguración, se aplica la vacuna contra la violencia y se repiten los protocolos, dando paso a la marcha de la reconciliación; se recita el lema y cantamos la canción “Un millón de Amigos”, que fue tomada para el proyecto, para finalmente comprometerse con los diez mandamientos de la reconciliación. Este año se organizó el mes de la paz teniendo en cuenta los aspectos necesarios para fortalecer los derechos de los niños y las niñas, y su distribución contó con el apoyo de todos los maestros y maestras y niños y niñas de la sede B primaria, mediante un cronograma de cada semana, así:

Cronograma

Primera semana: Del 1 al 4 de septiembre. Semana de la paz y la mediación escolar

- Actos protocolarios.
- Himnos.
- Lanzamiento del concurso de cuento.
- Séptimo refuerzo de la vacuna contra la violencia.
- Canción un millón de amigos.

Responsable: María Helena Sánchez y Mario Ibarra

Segunda semana: Del 7 al 11 de septiembre. Semana de los derechos del niño y los Derechos Humanos

- Guía de trabajo y elaboración de Comecocos para ciclo I sobre los Derechos del Niño y la Niña; construcción de un Caleidoscopio para el ciclo II sobre los Derechos Humanos.

Responsable: María Eugenia Rangel y Liliana Poveda

Tercera semana: Del 14 al 18 de septiembre. Semana del compañerismo, la solidaridad y la amistad

- Realización de cine foro y talleres sobre el mismo.
- Finalización de semana, compartir en cada aula.

Responsable: Martha Palacios y Norvelis Guarín

Cuarta semana: Del 21 al 25 de septiembre. Semana de la reconciliación

- Taller de estudiantes y padres de familia.
- Quema de culpas.
- Acto de cierre.

Responsable: Mario Ibarra

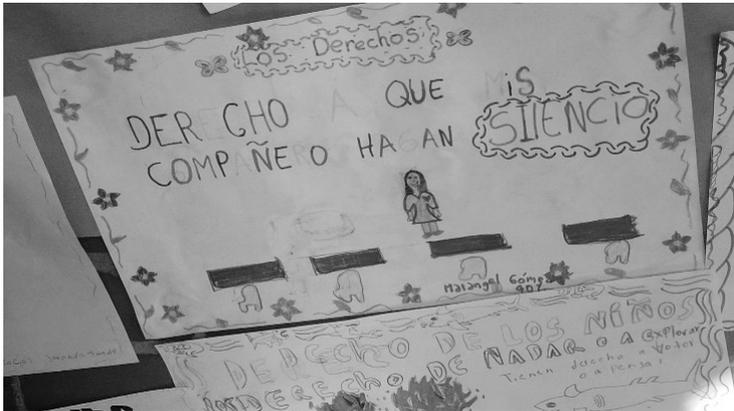
En septiembre también se realiza un concurso de cuento (relato social), cuyo principio es relatar un conflicto familiar o escolar y ver la forma en que llegó a una solución pacífica y a la no vulneración de derechos. El cierre del mes cuenta con un acto protocolario y una jornada escolar de paz y reconciliación, este día se dedica a la búsqueda de la reconciliación con uno mismo y con los demás; la clausura incluye un ritual que, para este año, es la quema de dolores, rencores y agresiones.

El cierre de este año contó con un ingrediente adicional: los padres de familia se vincularon mediante una invitación, y se realizó un taller previo cuyo tema principal fue la culpa, complementado con una actividad de escribir una carta a sus hijos, mientras ellos también lo hacían para sus padres; la idea es expresar las diferentes acciones que no permiten la sana convivencia familiar y afectan el respeto por los derechos de los niños y niñas. Finalmente, se llevó a cabo el gran ritual de quema de culpas y la marcha del perdón mutuo.

Todas estas actividades fortalecen la convivencia escolar, dan responsabilidades y permiten conocer los derechos y crear conceptos que posibilitan a los alumnos ser cada vez mejores. El proyecto busca fortalecer así los vínculos familiares y crear estrategias que mejoren todos los aspectos escolares y familiares, para evitar la vulneración de derechos, y si se presenta, hay una disposición de alerta para remitir el caso a los entes competentes.

Este año el énfasis en los derechos de los niños y las niñas ha permitido fortalecer la convivencia, la reconciliación y los derechos, de manera que ha sido posible ver los avances, especialmente en su articulación transversal para todas las áreas y cursos del colegio, que se reflejó en una menor proporción de casos remitidos a coordinación y orientación, ya que los ambientes creados en el aula permiten solucionar problemas y reconocer los derechos allí mismo y con los mismos actores.

Imagen 1. Niños y niñas de 401 participando en la actividad “Mis derechos”



Nota. Producto 401, Derechos soñados

Imagen 2. Cartelera elaborada por el grado 401. IED Instituto Técnico Laureano Gómez



Conclusión

Es mejor dar a conocer los derechos a los niños y niñas para que, en aras del cumplimiento de los mismos, reconozcan que los poseen y puedan hacer uso de ellos en cualquier circunstancia que les vulnere, dentro o fuera de la institución. La Constitución y la ley les protegen en todo momento, y es responsabilidad del Estado y de las instituciones velar por su cumplimiento y divulgación.



Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” es una apuesta por reivindicar el saber docente como eje central de los procesos constitutivos de la realidad en el colegio, así como para contribuir en la reflexión sobre el papel de la escuela en la garantía de los derechos de niños y niñas. Este ejercicio reflexiona particularmente sobre las prácticas discursivas que se gestan en los contextos educativos, y su relación con la vivencia de los contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez, la Constitución Nacional y la ley.

Desde esta perspectiva, el estudio planteó la necesidad de generar un proceso de cualificación docente, orientado hacia la ampliación y fortalecimiento de los conocimientos y capacidades de maestros y maestras, en torno a la sistematización de experiencias significativas sobre la vivencia de los derechos de los niños y niñas en el contexto educativo, con la participación efectiva de estudiantes de los colegios distritales.

Este trabajo se construyó desde el Componente de Cualificación Docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con el ejercicio de la actualización docente, aportando al mejoramiento de las capacidades escriturales de maestros y maestras en torno a los derechos de la niñez y al entendimiento de la realidad educativa en los colegios que participaron.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

