

Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia*

Pedagogical Practices of Political Education in Childhood

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda**

Para citar este artículo: Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.

Recibido: 13-marzo-2015 / **Aprobado:** 27-abril-2015

Resumen

El presente artículo surge a partir de una experiencia investigativa que se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Qué prácticas pedagógicas posibilitan la formación política de la infancia en contextos de vulneración de derechos? El proceso se llevó a cabo con niños y niñas de escuelas rurales de la provincia de Ricaurte, en Boyacá (Colombia), con la dinámica de la investigación acción, desarrollada a través de tres ciclos a manera de espiral: un primer ciclo de cuestionamiento y problematización de la realidad, un segundo de discusión y, finalmente, uno de movilización de acciones propuestas por los niños y niñas. A partir de la indagación y resultados se proponen aportes de orden conceptual, teórico y metodológico para pensar la relación infancia-política. En tal sentido, los resultados se presentan a partir de dos categorías emergentes: reconocimiento de sí y posicionamiento del niño y la niña en el contexto escolar.

Palabras clave: reconocimiento de sí, infancias, acción, derechos, formación política

Abstract

This paper arises from a research experience that is emerging as problem question what pedagogical practices enable the political education of children in situations of rights violations? The process was conducted with children in rural schools in the Province of Ricaurte in Boyacá under the dynamics of Action Research, developed through three cycles spiral way: a first cycle of questioning and problematization of reality, a second cycle of discussion and finally, one of mobilizing actions proposed by children. From the inquiry and findings, conceptual, theoretical and methodological contributions are proposed to think childhood-political relations. As such, the results are presented from two emerging categories: self-recognition and positioning of the child in school context.

Keywords: self-recognition, childhoods, action, rights, political education

* El presente artículo da cuenta de la investigación titulada "La escuela, escenario de formación política en contextos de vulneración de derechos", realizada por la autora en el marco de su tesis de maestría, inscrita en la línea de Innovaciones Pedagógicas de la Maestría en Educación de la UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Magíster en Educación. Docente Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: yenny.avellaneda@uptc.edu.co

LA PROBLEMÁTICA EN CONTEXTO

La infancia como categoría social de la modernidad ha sido construida y consolidada histórica y culturalmente desde una visión adultocéntrica, que ha dado lugar a diferentes imágenes sobre la infancia, pasando por la imagen del pequeño hombre, el niño inocente, obediente y dependiente del adulto, el menor, el niño como objeto de cuidado y protección, hasta llegar a la actual concepción del niño y la niña como sujetos de derechos; perspectivas sobre las cuales se inscribe toda una serie de prácticas pedagógicas, sociales y jurídicas que buscan establecer distintas formas de relación con la infancia.

Todas estas perspectivas han estado marcadas por la visión adultocéntrica, desde la cual se desconoce la mirada del niño y de la niña sobre sí mismo(a), que lo nombra desde otros lenguajes y lo ubica socialmente en lógicas diferentes a las del mundo infantil, lo cual ha dado lugar a una concepción hegemónica de la infancia. Sin embargo, la realidad cotidiana de los niños y de las niñas, en los contextos donde se desarrolló la investigación, da cuenta de una infancia que ya no se deja nombrar mediante un concepto que los invisibiliza en sus diferencias. Las historias de vida de los niños y de las niñas en estos contextos relatan situaciones de violencia social, indiferencia, abandono y maltrato intrafamiliar que ponen en evidencia un gran choque entre las imágenes y las representaciones sobre la infancia y la vida cotidiana de muchos niños y niñas.

En medio de estas situaciones de violencia y vulneración de derechos, los niños y niñas construyen otras maneras de la experiencia infancia, que en nada se parecen a la idea moderna que aún mantenemos del niño. Realidades que nos obligan como maestros y maestras a plantearnos la pregunta por las nuevas maneras de constitución de la(s) infancia(s), en este caso, desde situaciones de violencia y desigualdad social, frente a las cuales la propuesta educativa de las escuelas

resulta débil y descontextualizada, ya que al estar centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos, desconoce las historias de vida y experiencias construidas por los niños y las niñas en su entorno, lo cual a su vez, genera en ellos un notorio desinterés por la escuela y el aprendizaje.

¿INFANCIA O INFANCIAS?

¿Qué pensar y qué decir sobre la infancia en este tiempo?, ¿por qué plantear la pregunta por la infancia en la sociedad contemporánea? Estos interrogantes pueden parecer redundantes si se tiene en cuenta el extenso abordaje disciplinar de la infancia como categoría social de la modernidad. Sin embargo, si se asume como referente la actual realidad cotidiana de muchos niños y niñas en contextos sociales y educativos, encontramos que las explicaciones construidas hasta ahora son insuficientes, ya que no dan cuenta de la diversidad de condiciones en medio de la cual los niños y niñas construyen sus formas de pensar y relacionarse con el mundo. De manera que la pregunta por la infancia nos pone en situación, nos confronta; y nos inquieta precisamente por la certeza con la que se ha asumido su existencia.

En tal sentido, es de reconocer que la construcción de la categoría moderna de infancia marca una importante diferenciación entre niños y adultos, al mismo tiempo que determina entre ellos una manera de relacionarse; hecho que se considera de gran trascendencia y con grandes consecuencias tanto a nivel social, político y educativo. En la modernidad comienza a despertarse un interés por el desarrollo del niño, que se evidencia en la aparición de diferentes discursos que tienen como objeto el estudio del cuerpo infantil, al tiempo que se desarrollan las primeras ideas sobre la escolarización. Este nuevo interés por la infancia, que Ariés, citado por Narodowski (1994), describe como “sentimiento de infancia”, se configura en la modernidad, y da lugar a una nueva idea del niño y de la niña como sujeto carente, necesitado y con un nuevo status social.

“Ahora la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y reinserción de otro modo en la sociedad” (Narodowski, 1994, p. 31) que dará lugar a la construcción de un nuevo rol social para los niños y niñas.

La producción de los discursos pedagógicos propios de la modernidad, dará cuenta entonces de niños y niñas convertidos en alumnos, no adultos en camino de serlo, cuya principal carencia estará marcada por la falta de razón (adulta), con la cual se justifica la acción educativa del adulto sobre el niño. “Esta falta de razón adulta como ingrediente central de la infancia, ineludiblemente desemboca en la necesidad de una protección específica ya que el niño es incapaz de comportarse en forma autónoma: su ley es la ley del adulto” (Narodowski, 1994, p. 38). Esto tendrá profundas incidencias en las formas de relación entre los adultos y los niños y niñas. En adelante, estas relaciones estarán marcadas por una fuerte desigualdad y asimetría, establecidas por las características otorgadas a cada uno de ellos.

Todos los discursos surgidos en la modernidad en torno a la infancia contribuyeron en la construcción y naturalización de esa infancia dominante que excluyó y minorizó a los niños y niñas que no cumplían con los parámetros de normalización. A estos niños y niñas que presentaban comportamientos diferentes a los previstos y para quienes, por tanto, ni la escuela ni la familia podían garantizar una “correcta” educación, se les catalogó como “menores” y su situación fue definida como “irregular”. Para ellos se crearon instituciones de “corrección”, y a partir del siglo XIX se conformó lo que se ha denominado “la doctrina de la situación irregular”.

El transcurso de los siglos XIX y XX trae consigo una reconfiguración jurídica y discursiva del concepto de infancia que inicia con el sistema tutelar y concluye con la concepción del niño y de la niña como sujetos de derechos. En este sentido, la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) se entiende como un momento en el desarrollo

histórico de la categoría social de infancia, en la que los niños pasan de ser considerados como menores, a ser “sujetos de derecho”, derechos que en teoría los pondrían en situación de igualdad frente a los adultos, pero que en la práctica cotidiana no han logrado superar la cultura adultocéntrica sobre la cual están fundadas las relaciones entre niños y niñas y los adultos.

Si bien la Convención Internacional sobre Derechos del Niño permite el paso de la representación a la titularidad de derechos, su enfoque se centra en la aceptación pasiva de un cuerpo de derechos que les son otorgados y de los cuales la sociedad y el Estado son protectores y garantes, sin que necesariamente impliquen un ejercicio activo de su ciudadanía. En palabras de Bárcena (2000):

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común (p. 20).

Frente a la visión monolítica del niño y de la niña como sujeto dependiente, desvalido, indefenso, regulado y disciplinado, los niños y las niñas de los contextos donde se sitúa la investigación ponen en evidencia otras formas de construcción de la experiencia infancia, lo que devela una crisis de sentido con respecto al referente moderno desde el cual se piensa los niños y las niñas. En relación con esta crisis, y siguiendo a Narodowski (1994), se pueden distinguir en la realidad cotidiana de los niños y niñas al menos dos tipos de infancias, que, a la manera de puntos de fuga, diluyen esa imagen del niño y de la niña modernos, aún hoy presente en muchas de las prácticas escolares:

La infancia hiperrealizada. Es la infancia que se construye a partir de la realidad virtual y que debido al acceso que tienen a medios e información dejan de ocupar el lugar del no saber. Es la infancia de la inmediatez, del consumo, de la velocidad, del cambio, de la cultura tecnológica y digital.

Infancias desrealizadas. Es la infancia que se construye a partir de la realidad real de sus contextos (pobreza, violencia, desigualdad). Son los niños y las niñas que se escapan de la infantilización, que se construyen desde la necesidad de autonomía e independencia que necesitan para sobrevivir en estos contextos, y crean así sus propias categorías morales. Se trata de infancias excluidas, marginadas, desrealizadas.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario plantear y discutir la pregunta por la infancia, pero desde una visión de contexto, situada, como lo plantean autores latinoamericanos como Narodowski y Kohan, quienes invitan a pensar la infancia a partir de sus propias imágenes y lenguajes, desde los cuales se tejen otras tramas y relaciones con los niños y las niñas. De esta manera, proponen visualizar la infancia ya no como etapa, momento o estado sino más bien como una experiencia, como una manera de habitar el mundo, sugiriendo que “La infancia que habitamos tiene diferentes nombres y habita diferentes espacios” (Kohan, 2011, p. 15). No es la infancia pensada desde un tiempo lineal, son las infancias pensadas desde la experiencia.

¿INFANCIA Y POLÍTICA?

La visión moderna sobre la infancia, con sus discursos sobre el cuidado, la protección y educación del niño y la niña, que le atribuyen como rasgos propios la incapacidad para tomar decisiones, la carencia de razón, la obediencia, el no saber y el silencio como condición para aprender, inspiran el sentido de la pregunta por la relación entre infancia y política. ¿Es posible pensar la relación infancia-política en educación?, ¿la escuela actual posibilita la formación de un sujeto político?, ¿desde qué condiciones de posibilidad se puede pensar y desarrollar una propuesta pedagógica de formación política con niños y niñas en contextos de vulneración de derechos?

De acuerdo con estos interrogantes, y siguiendo a Bárcena (2000), lo político no puede ser entendido como el simple reconocimiento de un conjunto de derechos, que le otorgan al sujeto un determinado estatus social e identidad en una comunidad política, porque entonces se corre el riesgo de restringir su sentido y hacerla dependiente de algo externo a ella misma.

En Colombia, los procesos de formación política se han ido desarrollando a partir de diversas transformaciones tanto a nivel de las reformas educativas, como de la resignificación en las formas de entender la ciudadanía y la infancia, así como en las prácticas y discursos educativos. “En este contexto, la formación política ha sido abordada bajo diferentes denominaciones dentro de las cuales podemos mencionar la educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otras” (Herrera, 2008, p. 3).

En tal sentido, los procesos de socialización política con niños y niñas constituyen un antecedente importante para hablar de formación política en el contexto educativo colombiano y latinoamericano, entendiéndola como un detonante de los procesos de configuración de subjetividad política, en tanto crea y recrea las condiciones de posibilidad en medio de las cuales los niños y las niñas pueden actuar como sujetos políticos. En tal sentido, Alvarado y Ospina (2006) sostienen que:

La formación de subjetividades políticas de niños y niñas implica la formación de su subjetividad plena, al crear las oportunidades y condiciones para que niños y niñas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación

de los significados culturales de los colectivos a los cuales pertenecen (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, etc.); es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y en ellas como sujetos políticos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía (p. 204).

Desde esta perspectiva, se considera importante establecer un posicionamiento crítico que permita visualizar, entender y movilizar prácticas de formación política en y desde la escuela a través de procesos y escenarios formativos (socialización política) que a partir del reconocimiento de las culturas, los contextos y los sujetos posibiliten el cuestionamiento, desnaturalización, problematización y transformación de prácticas y discursos comunes en torno a la infancia y sus derechos.

Frente a ello, Pinilla y Torres (2006) señalan que existe una tensión al trabajar la vivencia de los derechos en la escuela, debido a que, históricamente, la escuela se ha configurado como un lugar de exclusión, señalamiento y clasificación para los niños y de las niñas, lo cual se interpreta como un reto muy grande en el desarrollo de una propuesta de formación política surgida en y desde la escuela misma.

Por consiguiente, se hace necesario establecer rupturas con la idea de que los niños y las niñas se forman para la vida adulta, para ejercer unos derechos en un tiempo por-venir, ya que esta visión de la relación infancia-política conlleva a que los niños y las niñas deban postergar su vivencia y reconocimiento como sujetos políticos. Por tanto, durante la infancia, la vida política del niño y de la niña se encuentra limitada y restringida al aprendizaje de leyes, normas, conductas, valores, sin que ello implique necesariamente, desde las prácticas escolares y comunitarias, la posibilidad de ejercer como actores sociales mediante su participación en estos contextos, ya que este derecho se encuentra supeditado a la decisión del adulto. Sin embargo, no se desconoce que desde las prácticas cotidianas

los niños y las niñas se visibilizan de otras maneras, abriéndose nuevos espacios y protagonismos que llevan a pensar en una infancia diferente, con otras posibilidades.

En Arendt (2001) se encuentra que el concepto de política se basa en la existencia básica de dos condiciones humanas: la acción y la pluralidad. La acción en el sujeto hace referencia a la lucha, la iniciativa, la originalidad y la creación que comparte con otros; es la acción la que posibilita el lenguaje entre iguales en un mundo común, como lugar de lo público y lo político, que le permite al sujeto aparecer ante los otros, mostrarse, hacerse visible.

En esta perspectiva, la acción y la palabra se asumen en un sentido político. En la acción se reconoce la capacidad de generar nuevos comienzos desde la facultad de imaginar que las cosas pueden ser de otras maneras a como en realidad son. “El sentido de la política es, entonces, introducir un nuevo comienzo...” (Bárcena, 2006, p. 144). La acción también se reconoce como política en cuanto vincula a los sujetos entre sí, a partir de su preocupación por un mundo común en el cual el sujeto se hace un lugar desde el que aporta en su construcción, con un sentido de compromiso y responsabilidad con el otro.

Teniendo en cuenta esto, se reconoce que lo político no puede reducirse al reconocimiento de unos derechos, ni mucho menos a su saber de ellos. Ya que si bien el establecimiento de un marco legal de protección para la infancia es importante, sobre todo en contextos de vulneración de derechos, no es suficiente si se piensa en la formación de un sujeto político, lo cual implica construir espacios en donde los niños y niñas además de vivenciar sus derechos en la práctica cotidiana, pueden visibilizarse y ser reconocidos como sujetos de acción y de palabra, y, a través de estas dos condiciones básicas, puedan vincularse con otros (adultos y niños y niñas) mediante del establecimiento y movilización de apuestas colectivas.

Desde la perspectiva propuesta por los autores, se entiende entonces lo político como una relación del sujeto con el mundo, un diálogo polifónico entre la experiencia del sujeto y su mundo. Lo político es asumido así como responsabilidad y compromiso, con lo que se acerca más a una sensibilidad por lo humano.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE FORMACIÓN POLÍTICA

Teniendo en cuenta los interrogantes anteriormente abordados, se propone pensar la escuela como escenario de formación política. Destacando que, como espacio de formación política y no como un simple lugar de instrucción del cuerpo y de la conducta, la escuela cumple un importante papel en la vida de niños, niñas y sus comunidades. En consecuencia, la escuela es asumida como espacio sociocultural de agenciamiento y dinamización de propuestas educativas desde referentes éticos, políticos y culturales; en el sentido de lo expresado por Freire (1984), un lugar pertinente de formación de ciudadanos que superen posiciones ingenuas de sí mismos y de su realidad, lo que implica una práctica articulada entre los que se piensa y cómo se actúa, caracterizada por dinámicas de diálogo, problematización y trabajo colaborativo, desde los cuales se promuevan transformaciones tanto en el propio sujeto como en “la realidad dada” que ahora es asumida como construcción. Al respecto sostiene Freire (1999):

Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él — la de desopacar la realidad nublada por la ideología dominante. Obviamente, ésta es la tarea de los profesores y profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlos se obligan a desvelar el mundo de la opresión. Ni contenido solamente, ni desvelamiento solamente —como si fuera

posible separarlos— sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica además la lucha incansable por la escuela pública, por un lado, y por el otro el esfuerzo por ocupar su espacio en el sentido de hacerla mejor. Es esta una lucha que exige claridad política y preparación científica (p.59).

De acuerdo con Freire, la dimensión ético-política de la escuela conlleva a que su compromiso y responsabilidad con las comunidades trascienda la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos para constituirse en un referente importante de sus identidades, en la medida en que los procesos de formación despliegan procesos de construcción de subjetividad. En Freire se reconoce que una de las funciones relacionadas con la dimensión sociocultural y ética de la escuela es la relacionada con la formación política, campo desde el cual es posible potenciar no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y vínculos que permitan el desarrollo de los estudiantes como sujetos con posibilidades de pensar, actuar y transformarse a sí mismos y a su realidad cotidiana a través de la participación en sus contextos de actuación.

De manera que la escuela como espacio de formación política les ofrece a estudiantes y maestros la oportunidad de encontrarse en experiencias que trascienden la lógica disciplinar que tiene lugar en los procesos de instrucción, los cuales funcionan bajo la idea de la existencia de un sujeto (niño-a/ estudiante) vacío, carente dependiente e inferior que justifica la necesidad de otro sujeto (adulto/ maestro) que detenta frente a aquel una condición de poder.

Así pues, se considera que es el aprendizaje a partir de experiencias y no la transmisión de información lo que posibilita en niños, niñas y maestros la formación de una conciencia crítica capaz de desocultar lugares comunes y de comprender la historia personal y colectiva desde la posibilidad de transformación que da la acción y el lenguaje. Por

eso, la educación como proceso de formación es también, y sobre todo, posibilidad de construcción de un lugar en el mundo a partir de lo que hacemos y decimos, entendiendo que con eso que hacemos y decimos nos transformamos y transformamos el mundo.

METODOLOGÍA

En el abordaje del problema de investigación se asumió la investigación cualitativa con un enfoque sociocrítico, a partir del cual se buscó generar un conocimiento contextualizado de acuerdo con la realidad sociocultural indagada, teniendo en cuenta los sentidos y significados que los actores sociales involucrados atribuyen a sus prácticas, los cuales permiten que desde la acción y la reflexión se construyan nuevas comprensiones y sentidos sobre la realidad indagada.

La dinámica planteada rompe entonces con la separación entre el sujeto y el objeto, lo cual implica que tanto el maestro-investigador como los niños y niñas se constituyen en protagonistas de la experiencia a través de un proceso de autorreflexión y acción transformadora, como parte del proceso mismo de la práctica innovadora. De esta manera, la investigación se desarrolló a partir del diseño, sentido y procedimientos aportados por la investigación acción, la cual permitió articular la práctica educativa con la investigación.

Se asume entonces la investigación acción como una práctica autorreflexiva que se pone en marcha en situaciones sociales en las que se busca mejorar la racionalidad y justicia de: a) las propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de estas prácticas y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas tienen lugar (Carr y Kemmis, 1988). En consecuencia, se diseña y desarrolla la propuesta de innovación pedagógica “Formación política en y desde la escuela”, centrada en el papel de la acción y la palabra como posibilitadoras de procesos de formación política en niños y niñas desde el desarrollo del pensamiento crítico.

Se plantean entonces tres ciclos a manera de espiral: “Cuestionamiento e indagación desde el pensamiento infantil”, “Develamiento de la realidad en torno a la vulneración de derechos” y “Posicionamiento, o el reconocimiento de posibilidades de acción”, al interior de los cuales se desarrollan diferentes estrategias y actividades en relación con los sentidos e intenciones propios de cada uno de los ciclos.

Durante el primer ciclo se asumieron como referentes los procesos pedagógicos basados en la Investigación como Estrategia Pedagógica, creada y promovida por el Programa Ondas de Colciencias (Ondas, 2009). De esta manera, se buscó que a través del trabajo con la pregunta se propiciaran procesos de indagación sobre los derechos de los niños y niñas, a partir de inquietudes formuladas por ellos(as) mismos(as). A partir de estas dinámicas, se buscó propiciar experiencias en las que el niño y la niña pudieran curiosear, sorprenderse, extrañarse, conectarse con sus propios saberes, encontrarse con los otros, dialogar y ponerse en contacto con el mundo a partir de una mirada diferente, una mirada cuestionadora.

A continuación se presentan algunas de las acciones desarrolladas en este primer ciclo:

Formulación de preguntas iniciales: desde ellas los niños y niñas de manera espontánea manifestaron sus intereses, inquietudes y saberes en relación con situaciones propias de sus contextos, las cuales fueron discutidas con sus compañeros y maestros, identificando aspectos en común que los vincularan desde un interés colectivo.

Indagaciones previas: partiendo de las preguntas iniciales se emprenden procesos de indagación exploratoria que movilizan a los niños y niñas en la búsqueda de respuestas a sus preguntas, mediante la construcción de distintos caminos de indagación.

Formulación de preguntas problematizadoras: a partir de las indagaciones previas, los niños y niñas construyeron preguntas mucho más contextualizadas, enriquecidas y con nuevos sentidos, las cuales buscan problematizar aspectos de sus realidades desde una mirada mucho más crítica, ya que recoge los distintos elementos indagados y los cuestiona.

Recorridos de indagación: están orientadas por una pregunta problema, cuyas búsquedas aportaron elementos de análisis y reflexión sobre la realidad cuestionada a partir de la construcción y recorrido de rutas de indagación.

Taller con maestros: se trabajó a partir de la problematización y reflexión de las propias prácticas, buscando la resignificación del maestro y la maestra como portadores y constructores de saber pedagógico. En este sentido, los talleres se orientaron hacia la reflexión y discusión en torno a la pregunta como detonante de procesos de indagación crítica, el lugar del maestro en contextos de vulneración de derechos y la función de la escuela en la comunidad.

Autodiagnóstico: a través del trabajo colaborativo entre niños, niñas, maestros y maestras se analizan problemáticas presentadas en sus contextos en torno a situaciones de vulneración de derechos.

En el desarrollo del segundo ciclo se promueven procesos de problematización y reflexión sobre la realidad de los contextos, los cuales hacen posible generar el develamiento de situaciones de maltrato, abandono e indiferencia hacia los niños y niñas, y se visibilizan formas de sometimiento naturalizadas en ciertas prácticas cotidianas. En tal sentido, las acciones propuestas buscaron desarrollar una actitud autorreflexiva en relación con sus propias historias de vida, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos situados, en contextos particulares y concretos, así como la identificación y análisis de los distintos elementos que hacen parte de las problemáticas indagadas.

Algunas de las acciones desarrolladas durante este ciclo fueron:

Lectura y escritura de cuentos: buscó reconocer y darle un lugar a la voz de los niños y las niñas mediante espacios de lectura, escritura y conversación sobre textos leídos, relacionándolos con situaciones de su cotidianidad.

Relatos: escritos de los niños y niñas sobre situaciones cotidianas, como por ejemplo, “un día en la escuela”, “un día con mi familia”, “las cosas

que ponen triste”, “las cosas que me hacen sentir feliz”, los cuales fueron socializados y discutidos en colectivo con los compañeros y maestros.

Cine foros: espacios de conversación en torno a películas como *Los colores de la montaña*, *Los niños de la China*, *Los coristas*, *Los niños de nadie*, que propiciaron procesos de reflexión en torno al lugar de los niños y niñas en la sociedad, el niño y la niña en la escuela, problemáticas de la infancia, actuación de los niños y niñas frente a situaciones conflictivas.

En el desarrollo del tercer ciclo, retomando los procesos de reflexión crítica desarrollados durante el ciclo anterior, se construyeron algunas posibilidades de acción de niños, niñas y maestros frente a las problemáticas presentadas en el contexto escolar y se movilizaron nuevas prácticas educativas desde la investigación, el cine, la literatura y la lúdica, las cuales buscaban transformar los sentidos y significados de los niños con respecto a la escuela.

Una de las acciones principales realizadas durante el tercer ciclo fue la *elaboración de mapas sociales*, desarrollados desde la perspectiva de la cartografía social. La elaboración de mapas sociales permitió la reconstrucción y recreación de las problemáticas presentadas en el contexto escolar, desde la mirada de los niños y niñas, visibilizó situaciones, imaginarios, roles y vínculos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela y abrió así un espacio importante para la comunicación, la participación y el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en el contexto escolar como actor social.

RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de dos categorías de análisis: *Reconocimiento de sí y posicionamiento* del niño y la niña en el contexto escolar.

A través de la primera categoría se busca entender la manera como los procesos de lectura y escritura posibilitan en los niños y las niñas el reconocimiento de su historia personal y colectiva, a partir de la narración espontánea de experiencias

de vida en las que se reconstruyen como protagonistas, mediante el ejercicio de contar-contarse, leer-leerse, escribir-escribirse. Interesa reconocer cómo se dan los procesos de autorreflexión e interpretación de sí mismos a partir de la lectura y escritura de la propia vida.

En tal sentido, se encuentra que el proceso de construcción y reconstrucción permanente de sus propias preguntas a través de la indagación de su realidad les permitió a los niños y las niñas reconocerse como sujetos de saber, de curiosidad, asombrarse y cuestionarse por las situaciones que acontecen a diario en sus contextos, lo que posibilitó nuevas formas de vinculación con el conocimiento, con el maestro, con el entorno, con el mundo de la experiencia; asumir un rol más activo, participativo y visible en la escuela; y transformar su visión de la realidad por una mirada mucho más crítica.

Con el fin de ilustrar una de las de indagaciones realizadas con los niños y niñas, se presenta la siguiente gráfica en la que se da cuenta del proceso de transformación de sus preguntas:

Cada pregunta corresponde a uno de los ciclos de la indagación; durante los primeros recorridos, los niños y niñas fueron poniendo sus cuestionamientos en contexto, al identificar elementos de la realidad escolar y familiar que daban lugar a su formulación. Al respecto se puede analizar que las preguntas formuladas por los niños propiciaron la movilización de sus saberes en busca de nuevos lugares que hicieran posible la construcción de miradas más amplias y críticas sobre las situaciones problematizadas. A partir de la indagación de sus preguntas, los niños y niñas comenzaron a entrar en diálogo con su propia experiencia, reconociendo los intereses, necesidades de conocimiento y saberes que motivaban sus inquietudes.

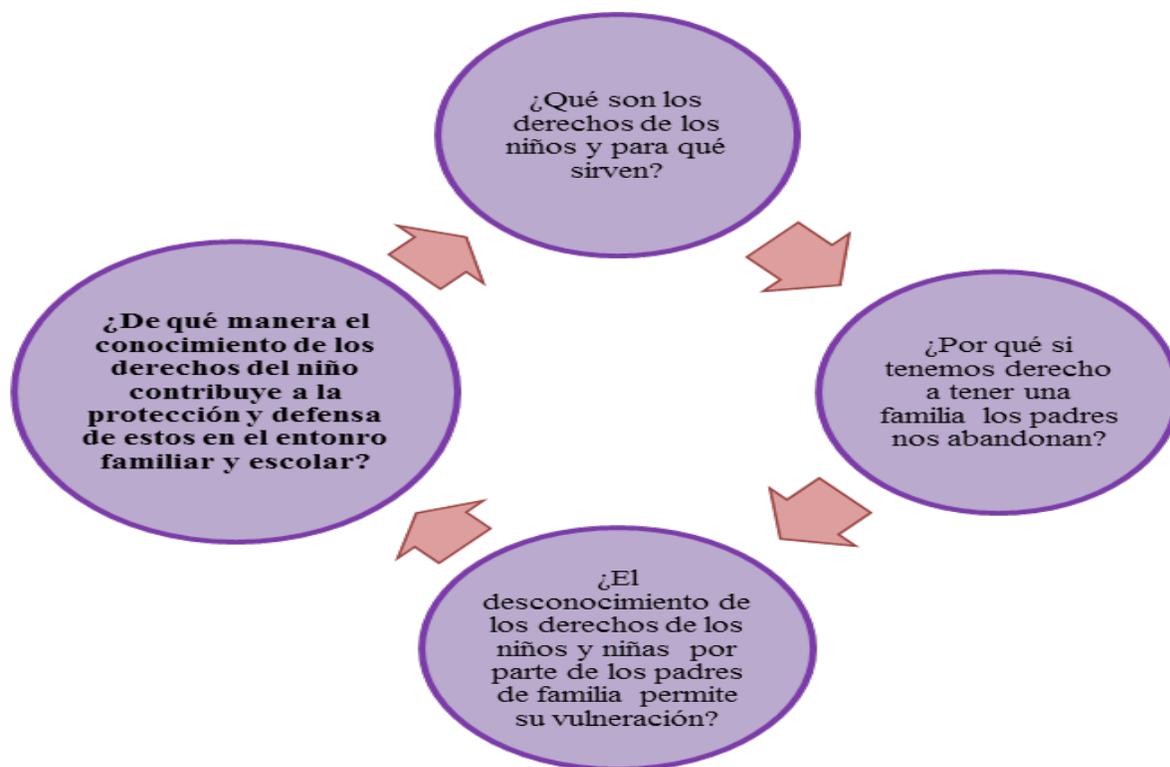


Figura. Preguntas de indagación

El abordaje de estas preguntas a través de la indagación dio lugar a la problematización de algunos sentidos y significados en torno a prácticas y discursos cotidianos en relación con los derechos de los niños, lo cual aportó elementos de análisis y reflexión sobre la realidad cuestionada por la pregunta. De esta manera, comienza a despertarse en los(as) niños(as) un gran interés por conocer sobre sus derechos desde su propia mirada, ya que inicialmente abordaban el tema de sus derechos con mucha indiferencia, como algo exterior a ellos, como si fuera algo que nada tuviera que ver con ellos.

Así mismo, a través de la discusión colectiva con los niños y las niñas se promovieron procesos de reflexión sobre las situaciones de vulneración presentadas en sus contextos; proceso desde el cual fue posible generar el desocultamiento de situaciones de abandono, indiferencia y negación en sus contextos escolares y familiares: como por ejemplo, la relación entre el abandono materno y las precarias condiciones laborales de las mujeres en estos contextos, el desconocimiento de los derechos de los niños y niñas por parte de los adultos y el escaso protagonismo del niño y la niña en la vida escolar y comunitaria.

De esta manera, la pregunta trabajada desde su sentido pedagógico logró movilizar en la escuela nuevas formas de vinculación con el conocimiento, nuevos roles y posibilidades de relación con el entorno y una resignificación del niño y de la niña como sujeto de saber. En este sentido, se reconoce cómo a través de la pregunta los niños y las niñas lograron asumirse como sujetos capaces de extrañarse y sorprenderse frente a lo que ocurre cotidianamente en sus contextos.

Por su parte, la segunda categoría, *Posicionamiento del niño y de la niña en el contexto escolar*, busca entender las posturas y visiones que van construyendo los niños y las niñas en relación con las situaciones problematizadas por ellos a partir de sus preguntas, y reconocer los caminos, acciones y vínculos que se van creando con el mundo de la

experiencia. Allí se busca visibilizar su creatividad e imaginación para generar nuevas posibilidades de acción al interior de la vida escolar.

En este sentido, resulta interesante analizar las relaciones que se generan en el proceso de cuestionar-indagar-develar-posicionarse frente a la realidad, e identificar las transformaciones en las posturas, visiones, valoraciones que se dan desde una mirada determinista hasta una visión más crítica de su realidad, a partir de la cual se construyen nuevos sentidos de vida.

Desde la experiencia desarrollada con la pregunta, asumida como elemento central de los procesos de indagación, reflexión y discusión, se reconoce en los niños y niñas una gran preocupación por el mundo, una enorme capacidad de extrañamiento frente a situaciones de su vida cotidiana en contextos de vulneración de derechos y un interés creciente por transformar estas situaciones. La pregunta en los niños y niñas se entiende entonces como una manera de posicionarse frente al mundo con asombro y deseos de reconstruirlo.

Los espacios de discusión colectiva promovidos en este ciclo también se desarrollaron a través de acciones como la lectura y escritura de cuentos, las cuales permitieron reconocer y darle un lugar a las historias de los niños y niñas, contadas a través de su propia voz. Se pasó de un desinterés abiertamente manifiesto por leer y escribir, a una necesidad de expresarse, imaginar, recrear y visibilizarse a partir de sus narraciones. En este sentido, resultó muy emocionante la experiencia de sentir cómo los niños y las niñas, a partir de la identificación con ciertos personajes y situaciones, comienzan a desarrollar procesos de interpretación de sus propias historias de vida, y se empiezan a crear narraciones cada vez más conectadas con el sujeto que las relata.

La experiencia de la lectura y escritura de historias vinculadas con situaciones de la vida cotidiana de los niños y niñas permitió reconocer y darle un lugar en la escuela a sus voces y sus historias de vida, cargadas de emociones, recuerdos, miedos, alegrías, tristezas y esperanzas. Narraciones

que desde el relato de lo vivido e imaginado hacen posible escuchar las voces acalladas de los niños y niñas desde una experiencia de diálogo abierto con ellos y ellas en las que emergen situaciones vividas, recordadas y olvidadas.

*Cuando yo me pongo triste es cuando me pegan o un familiar mio se muere uno queda deprimiro la semana pasada se me cayo mi abuelita que estaba operada de una pierna ella se cayo y se pego donde estaba operada y se pego muy dura...*¹

*“había una vez un niño que vivía con sus padres y sus hermanos En una Vereda de un pueblo yamada ***** en la vereda*****. Era una familia muy humilde y bivián en una probresa muy fea”. Además les gustarles fumar tamban y hasta llegarse a emborrachar los dos esposos llevaban tarde no sabían de nadie ni de sus hijos por la borrachera que tenían*².

En la lectura y la escritura de historias de vida, se reconoce un importante camino de trabajo pedagógico, que permite la formación de subjetividades reflexivas, en sintonía con el mundo de la experiencia, autocríticas, con conciencia de sí mismas y en movimiento constante. De esta manera, los niños y las niñas fueron descubriendo que con las palabras podían contar cosas de sí mismos y compartirlas con otros; que las palabras tienen la emoción, las tristezas y las alegrías de quien las escribe; que tienen distintas melodías, tonos y significados dependiendo de dónde vengan, de quién vengan y hacia dónde se dirijan. Y así los niños y niñas fueron transitando desde su distanciamiento con la palabra hasta lograr conexiones interesantes, significativas y personales con el lenguaje, vínculo a partir del cual comenzaron a interiorizarse y exteriorizarse, interpretándose y proyectándose en un ejercicio de lectura y escritura que se origina en la experiencia.

*Un día una familia tenía dos hijos uno se llamaba Felipe y otro Rodrigo los papas los maltrataban mucho les pegaban sin querer los niños hacían un mandado mal y en bes de corregir los con la boca y sin desirles groserías les pegaban muy duro*³.

Otro espacio importante para las discusiones fueron los cine foros, a través de los cuales se propuso contar, leer, recrear y reconstruir historias como otra manera de acercarnos a la reflexión crítica de nuestras propias historias de vida, toda vez que nos permiten entrar en diálogo con nosotros mismos, con otros y con nuestro mundo. En este sentido, las películas también contribuyeron a desarrollar procesos de reflexión crítica en torno al papel de los niños y niñas en la sociedad, el lugar de los niños y niñas en la escuela, problemáticas de la infancia y su rol frente a situaciones de conflicto.

Mediante la discusión colectiva de preguntas relacionadas con las temáticas “un día en la escuela” y “un día con mi familia”, se recrearon situaciones de la vida cotidiana a partir de las cuales los niños y niñas plantearon de manera creativa rutas de acción transformadora para su vida escolar y familiar. Así por ejemplo, frente a las preguntas ¿qué es lo más divertido de hacer en la escuela? y ¿cuáles es el lugar de la escuela que más te gusta?, los niños y niñas identificaron el juego, la música, el deporte y las actividades artísticas como acciones divertidas, en el sentido de que les permiten compartir con sus compañeros, relacionarse con sus maestros desde el afecto, ya que manifiestan que los sienten más cercanos en esta clase de actividades, “no tan serios”, sentirse niños(as), moverse, reírse. Lo cual, según lo manifestado por ellos(as), no sucede en el interior del aula de clase, sino en los espacios de recreo.

1. Relato escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

2. Parte de un cuento escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

3. Relato de un niño de 9 años, de cuarto de primaria. Se conserva la escritura original.

A través del diseño de estos trayectos de acción, los adultos (maestros y maestras) lograron reconocer a los niños y niñas como sujetos activos, participativos, reflexivos y críticos. Pudieron ver en ellos un gran potencial para actuar con otros niños, niñas y adultos en el desarrollo de propuestas colectivas y comunes desde las cuales se reconocen nuevas posibilidades de relación entre los adultos y los niños(as). En tal sentido, las acciones propuestas por los niños y niñas se plantean como alternativas surgidas desde el pensamiento y el mundo infantil, acciones transformadoras de realidades en la medida en que emergen a partir de un cambio en la visión del mundo, que inicialmente era muy estrecha, determinista y mecanicista y que ahora se muestra mucho más abierta y crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela como espacio sociocultural de dinamización de prácticas y propuestas educativas de formación de sujetos, desde referentes éticos, políticos y culturales, está llamada a reconocer que su función va más allá de la transmisión de conocimientos y la instrucción de conductas, en términos de competencias y destrezas, para trascender en la formación de sujetos con capacidad de pensar, actuar y participar en la construcción de su realidad social, mediante acciones individuales y colectivas que logren incidir tanto en la percepción como en la actuación de los sujetos frente a sus problemáticas cotidianas.

Lo anterior implica reconocer en niños, niñas, maestros y maestras la posibilidad de ejercer su potencial como sujetos capaces de vincularse entre sí desde proyectos, acciones y sueños compartidos, generadores de dinámicas de diálogo, interacción, reflexión y problematización de realidades sociales comunes, como las que enfrenta actualmente la infancia en Colombia, debido a las condiciones de vulneración de sus derechos y escasas posibilidades de participación social con que cuentan los niños y las niñas. Situación que se encuentra relacionada con múltiples aspectos, entre ellos la

pobreza, la violencia social, el abandono, la explotación laboral, el abuso sexual y el maltrato.

Estas situaciones son problemáticas para los maestros y maestras, quienes en medio de estas condiciones se ven enfrentados a la paradoja de enseñar sobre derechos, ciudadanía y democracia en contextos que presentan diversas y agudas problemáticas de vulneración de derechos y en donde las posibilidades de reconocimiento y participación de los niños y las niñas en la vida escolar y comunitaria son muy escasas. En tal sentido, se considera que la educación debe propiciar en niños y niñas la formación de pensamiento reflexivo y crítico en relación con la experiencia, a partir de la cual el sujeto pueda entrar en diálogo con su mundo, cuestionarlo, comprenderlo. De esta manera, se considera como una responsabilidad y compromiso de la escuela la formación política de los niños y niñas, en el sentido de formar ciudadanía crítica desde la pregunta y preocupación por el mundo como posibilidad de interpelar la realidad, capacidad de pensarse a sí mismos, pensar sus condiciones sociales e históricas y de actuar de manera creativa y colectiva.

Las voces, las historias, formas de pensar, imaginarios y problemáticas de los niños y las niñas en relación con la vivencia de sus derechos en contextos de vulneración necesitan tener un lugar visible en las prácticas escolares, ya que no es suficiente el simple conocimiento conceptual e histórico de los derechos para que los niños y las niñas se sientan y actúen como ciudadanos. Si bien el reconocimiento de los derechos legalmente constituidos es importante en la constitución del niño y la niña como sujetos de derechos, la norma no garantiza que ellos se piensen y actúen como tal, menos aun cuando en la cotidianidad experimentan situaciones de abuso, maltrato, abandono e indiferencia.

En este sentido, y en estrecha relación con la compleja realidad develada en cuanto a la situación de los niños y las niñas en contextos de vulneración de derechos, la función de la escuela y el desarrollo de una cultura de los derechos en estos

contextos, se asume como necesaria una educación que haga visible su sentido político, a través de prácticas educativas desde las que se reconozcan al niños, la niña, el maestro y la maestra como sujetos históricos y actores sociales con posibilidades reales de participación e incidencia en las transformaciones de su vida y de su entorno.

Esto hace pensar en la posibilidad de formar al niño y a la niña en el ejercicio pleno de su ciudadanía desde experiencias formativas que le permitan entrar en diálogo con el mundo, desde un pensamiento y actitud crítica. De modo que puedan ejercer una mayor regulación sobre sus propias vidas, proponiendo acciones creativas en respuesta a sus problemas cotidianos a través de su participación en colectivos infantiles que promuevan experiencias transformadoras para sí mismos y sus contextos, o mediante la construcción de redes de acción social y política al interior de la vida escolar.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. y Ospina, H. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 50. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Herrera, M. C. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: Fundación Presencia.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretexto*. Caracas: Fundarte.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Argentina: Aique.
- Ondas. (2009). Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Bogotá: Colciencias. FES.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana*. Bogotá: UPN, IDEP.

