

A PARTICIPAR PARTICIPANDO
(UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA, DESDE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD INICIAL DE LOS
SECTORES URBANO POPULARES EN LA LOCALIDAD DE SUBA)

DIANA ROCÍO ESTÉVEZ GARCÍA
JEIMMY YAZMÍN MOYANO PINEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2015

A PARTICIPAR PARTICIPANDO
(UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA, DESDE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD INICIAL DE LOS
SECTORES URBANO POPULARES EN LA LOCALIDAD DE SUBA)

DIANA ROCÍO ESTÉVEZ GARCÍA
JEIMMY YAZMÍN MOYANO PINEDA

Trabajo de grado para optar Título de Licenciatura en Educación Comunitaria con
Énfasis en Derechos Humanos

DIRECTORA:
LÍA ESTHER LEMUS GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2015

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“A Participar Participando (un proceso de sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica con niños y niñas desde la edad inicial de los sectores urbano populares de la localidad de Suba”
Autor(es)	Estevez García, Diana Rocío; Moyano Pineda, Jeimmy Yazmin
Director	Lía Lemus Gómez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 165 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Infancia, niños y niñas sujetos de derecho, educación en derechos humanos, participación protagónica de los niños y niñas en sectores urbano-populares, Sistematización de experiencias.

2. Descripción
Trabajo de grado que da cuenta de un ejercicio de sistematización de experiencias, y de los aprendizajes obtenidos de ella; tanto para las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, como para las maestras del Jardín Infantil Funandes Verona y los niños y las niñas de jardín y pre jardín, en torno al desarrollo del proceso de formación en derechos humanos.

3. Fuentes
CASTRO, J., CUSSIÁNOVICH, A., TAJADA, L., & VALENCIA, J. FIGUEROA, Elvira (Ed.) (2009) Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte a los de la Convención. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.
CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2009) Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.
DE SOUZA, J. (2000) Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. Revista interamericana de educación de adultos (22, 1), p. 9.
Di Iorio & Seidmann (2012) ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de los niños y

niñas institucionalizados. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>

FOUCAULT, Michel (1976) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

GHISO, Alfredo (2003 12 y 13 de mayo) Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. Revista aportes (57), p. 20. Dimensión educativa.

HERRERA, Joaquín (2001) El vuelo de Anteo: derechos humanos y crítica de la razón liberal. Buenos Aires, Editorial Desclée de Brouwer.

JARA, Oscar (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Costa Rica, Centros de estudios y publicaciones Alforja.

LIEBEL, Manfred., & MARTÍNEZ, Martha. (2009) Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.

MAGENDZO, Abraham (2005 13 de febrero) Educadores en derechos humanos: sujetos de su propia historia. Revista Internacional Magisterio (13) p. 21.

MARIÑO, German (2011) Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la educación popular. Recuperado de [file:///C:/Users/Dianya/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARI%C3%91O%202011%20AGOSTO22%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dianya/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARI%C3%91O%202011%20AGOSTO22%20(1).pdf)

NARODOWSKI, Mariano (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

NOGUERA, Carlos (2003 3 de mayo) Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. Pedagogía y saberes (18), p. 75.

OBREGON, J., OSPINA, A., SALDARRIAGA, O. (1997) Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946. Vol. 1. Bogotá, Colombia. Universidad de Antioquia.

REVECO, Ofelia (Junio, Julio, 2012) Participación como manera de vivir. En Asociación de Mestres Rosa Sensat (presidencia), Congreso Internacional de Educación Infantil. Madrid, España.

RODRÍGUEZ, Eduardo (2001) Los límites del estado de bienestar. En J. Estrada (ed.), Sujetos políticos y alternativas en el capitalismo actual (pp. 18-52). Bogotá, Unibiblos.

4. Contenidos

El propósito del trabajo de grado es realizar una reconstrucción narrativa, descriptiva e interpretativa en la que se haga visible cómo un ejercicio de formación en derechos humanos con niños y niñas en edad inicial, puede aportar a la reflexión conceptual en torno a la importancia de promover la participación infantil y por ende complejizar la imagen de los niños y niñas, no como sujetos inmaduros e incapaces que solo pueden participar de una forma simbólica o decorativa, sino como sujetos protagonistas, los cuales participan en las dinámicas cotidianas de la comunidad.

En un primer momento, el trabajo de grado da cuenta del espacio donde se desarrolló el proceso de formación en derechos humanos: El Jardín Infantil Funandes Verona. Seguidamente se expondrá el problema de investigación, la pregunta problema y los objetivos de la investigación.

En un segundo momento se presenta la perspectiva metodológica y teórica que guió el ejercicio investigativo de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria. La sistematización de experiencias que posibilitó hacer la reconstrucción interpretativa del proceso de formación en derechos humanos. Y la conceptualización de los referentes teóricos a partir de los cuales se realizó el análisis de la experiencia: Categoría Social de Infancia, Participación y protagonismo de los niños y niñas de sectores urbanos populares y educación en derechos humanos.

Seguido a esto, se presenta de forma narrativa y descriptiva, la recuperación, el análisis y la interpretación de la experiencia en toda su dimensión, visibilizando lo significativo, los aprendizajes, las anécdotas, los sujetos, las vivencias y momentos que dotaron de sentido el ejercicio pedagógico e investigativo.

Finalmente, se exponen las conclusiones del proceso pedagógico investigativo de las estudiantes de la licenciatura, como también los aportes en términos de análisis, conceptualización y pedagogía a la Fundación Funandes, a la línea de investigación, a la licenciatura y a la labor del licenciado en educación comunitaria.

5. Metodología

En este trabajo de grado se utiliza la Sistematización de Experiencias como metodología de investigación social y educativa, que permitió realizar la recuperación de la memoria del proceso de formación en derechos humanos con niños y niñas en edad inicial, para mostrar los distintos elementos -objetivos y subjetivos- como los relatos, los discursos, las tensiones, los logros y los desafíos que permitieron hacer una interpretación crítica del proceso, no solo para aprender de la experiencia, sino también para de alguna manera, aportar a la reflexión conceptual en torno a la importancia de promover la participación infantil y por ende complejizar la imagen de los niños y niñas en edad inicial.

Algunas herramientas de investigación utilizadas fueron el diario de campo, grupos de discusión, entrevistas abiertas, talleres y espacios de dialogo intergeneracional.

6. Conclusiones

El objetivo de realizar una propuesta de educación en derechos humanos con los niños y niñas en edad inicial, de Funandes Verona, se logró llevar a cabo gracias a la disposición de las maestras y coordinadora del jardín, de abrir un tiempo y un espacio, donde fuera posible para las estudiantes de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, desarrollar el proceso de formación en derechos humanos.

También fue posible desarrollar esta propuesta, gracias a las continuas reflexiones frente a la práctica con los niños y niñas a través de las cuales, se fue identificando como la lectura de cuentos, los juegos relacionados con el movimiento corporal y la apertura de espacios de diálogo intergeneracional (donde ellos y ellas pudieron expresar sus gustos, sus apatías y hablar de sus experiencias familiares) no solo son intereses relevantes para los niños y las niñas de jardín y pre jardín de Funandes Verona, sino que también, se fueron constituyendo como algunos de los elementos claves para plantear procesos de formación en derechos humanos, con niños y niñas en edad inicial.

El desarrollo de las actividades propuestas, permitieron dar cuenta del potencial de los niños y las niñas para hacer su propia interpretación frente a las situaciones que se les plantearon. Reconocer no solo su realidad, sino la realidad de otros niños y niñas y desarrollar trabajo en colectivo. Esto les exigió a ellos y ellas discutir, proponer, compartir, ayudar, es decir, tejer relaciones colectivas. Estas relaciones no siempre estuvieron mediadas por la armonía y el orden; el conflicto, los desacuerdos y el contacto físico (con golpes, empujones, mordiscos...) fueron parte de ellas.

Uno de los propósitos planteados por las estudiantes de la licenciatura, para el proceso investigativo, era desarrollar un trabajo colectivo donde, tanto los niños, las niñas, las maestras, los padres y madres de familia y las estudiantes de la licenciatura, contribuyeran en la construcción del proceso de formación en derechos humanos. Sin embargo, este propósito no fue posible llevarlo a cabo en su totalidad, puesto que, por un lado, las maestras y la coordinadora del jardín no siempre contaban con el tiempo disponible, razón por la cual, no continuaron los espacios de discusión. Lo que afectó profundamente el objetivo de construir colectivamente una idea de infancia alternativa, a la perspectiva proteccionista que está instaurada en las instituciones educativas. Esto se debió principalmente, a que su jornada laboral no lo permitía.

El desarrollo de la de práctica pedagógica en este espacio, les presentó a las estudiantes de la licenciatura dos desafíos específicos. El primero se dio en el momento de construir un diálogo con los niños y las niñas, puesto que cuando se planearon las actividades, las estudiantes de la licenciatura imaginaban una plenaria donde cada uno(a) fuera pidiendo la palabra. Pero esto no fue posible, porque los niños y las niñas hablaban todos al mismo tiempo. Poco a poco, las estudiantes de la licenciatura fueron encontrando, que tomarse un tiempo para escucharlos y hallar lo que ellos y ellas querían expresar, les permitía encontrar la manera de relacionarlo con el tema que pretendían tratar, o simplemente centrarse en su interés de diálogo y dejar que fueran

los niños y las niñas quienes guiaran la actividad.

El segundo desafío giro en torno a la necesidad de que las estudiantes de la licenciatura, se dieran cuenta que en la mayoría de los casos, como adultos, planean y programan discusiones y actividades frente a los factores que afectan a los niños y las niñas, sin siquiera llamarlos para que estén presentes, ni mucho menos se les pregunta que les afecta, que desean y que proponen. Esto permite visibilizar lo difícil que es para los adultos(as) el desligarse de la perspectiva proteccionista, mediante la cual pretende construir un mundo para los niños y las niñas, apartándolos del mundo real. Haciéndolos ver como sujetos vulnerables e invisibilizando sus potenciales y su derecho a participar.

Este proceso de investigación, les permitió a las estudiantes de la licenciatura identificar que: La participación infantil, es un derecho fundamental que permite ubicar a los niños y las niñas en la esfera pública. Por lo tanto, es importante hablar de participación infantil desde cinco instancias: problematiza la imagen idealizada de los niños y niñas, es una categoría relevante para las discusiones de democracia y ciudadanía, permea las relaciones intergeneracionales, asunto polémico y visibiliza las experiencias de organización infantil.

Es decir que en el contexto urbano-popular es clave hablar de participación y protagonismo infantil, porque, permite que los sujetos, en este caso los niños y las niñas en edad inicial se reconozcan y sean reconocidos como actores sociales, como sujetos sociales de derecho. Y porque este análisis porta a la re significación de la democracia.

El proceso de formación en derechos humanos con niños y niñas en edad inicial, se desarrolló a partir de entender que los derechos humanos no son simples normas jurídicas escritas, sino que son, la representación de la vida cotidiana, del ejercicio diario, son productos sociales. Donde los niños, las niñas y las maestras se interrelacionan, para generar espacios de interlocución, de construcción y de reconocimiento con el "otro(a)", estos atravesados por enfoques críticos, cognitivos y afectivos.

En conclusión la educación en derechos humanos potencia el ejercicio de promover la participación infantil, en los niños y niñas de edad inicial del jardín Infantil Funandes Verona, de la localidad de Suba, a partir de comprender los derechos humanos como la representación de la vida cotidiana, donde la apertura de espacios de diálogo intergeneracional, basados en el respeto, la confianza y el trabajo colectivo para construir con el otro(a) formas alternativas de interlocución desde la alteridad, contribuyen a que los niños y las niñas se constituyan como sujetos sociales de derechos.

Por último, las estudiantes de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, encuentran relevante que la licenciatura, le dé un carácter valioso a los trabajos enfocados en la infancia, ya que la población infantil ha estado invisibilizada frente a los procesos de transformación cultural y de resignificación de la democracia.

En cuanto a la Línea de Investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local, las estudiantes de la licenciatura entienden, que es relevante poner en análisis la categoría de infancia, para los procesos de construcción y constitución de nuevas subjetividades, en los contextos urbanos populares.

Para el jardín infantil Funandes Verona, las estudiantes de la licenciatura creen pertinente, comprender, que abrir espacios de participación e interlocución entre niños, niñas y maestras, es una de las condiciones necesarias, para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la participación de los niños y las niñas.

Elaborado por:	Estévez García, Diana Rocío; Moyano Pineda, Jeimmy Yazmín
Revisado por:	Lía Esther Lemus Gómez

Fecha de elaboración del Resumen:	4	03	2015
--	---	----	------

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: JARDÍN INFANTIL FUNANDES VERONA, DE LA LOCALIDAD DE SUBA.....	24
Vida Cotidiana y Entornos Familiares de los Niños y las Niñas	29
Identidad, Cultura política y acción colectiva de los Niños y Niñas	37
El Problema de investigación	42
Objetivo General	47
Objetivos Específicos.....	47
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	48
Categoría Social de Infancia	48
Los Derechos de los Niños y Niñas	61
Participación y protagonismo de los niños y niñas de sectores urbano populares.....	71
Metodología. La sistematización, una construcción desde américa latina	74
CAPÍTULO 3. RECONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA A PARTICIPAR, PARTICIPANDO	85
Preparándonos para llegar a Funandes... el reto de la unidad didáctica	92
Rumbo a Funandes Verona... ..	94
A PARTICIPAR, PARTICIPANDO. Los niños y niñas, tejiendo el proceso de formación en derechos humanos.....	110
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	138
Logros, dificultades y retos durante en proceso de formación pedagógica....	138

BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXOS	149
Anexo #1	149
Anexo #2	149
Anexo #3	150
Anexo #4	150
Anexo #5	152
Anexo #6	159

INTRODUCCIÓN

La participación infantil como paradigma, genera tensión en relación a las posturas proteccionistas y/o asistencialistas que se producen a la hora de interpretar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). De forma tal, emergen discursos contradictorios frente a esta, que posibilitan colocar mayor atención a los derechos de autodeterminación y ciudadanía activa (Liebel & Martínez citado por Cussiánovich, 2009: 13) de los niños y niñas, por parte de los distintos sectores de la sociedad.

A partir de 1924, la Organización de Naciones Unidas (ONU) adopta una primera declaración de 5 puntos sobre los derechos del niño, en concordancia con la declaración de Ginebra. Este es el primer instrumento internacional, que aborda los derechos del niño, esto como consecuencia de las deplorables circunstancias en la que quedaron millones de niños y niñas, después de la primera guerra mundial.

Esta primera declaración hizo referencia a las obligaciones que tendrían los adultos con los niños en cuanto al cuidado, la protección y la educación del niño, en otras palabras esta declaración fue un avance en cuanto a la protección de los niños y las niñas, *“pero en [ella] no a parecí[o] para nada la participación como un derecho, sino... que se recreaba la cultura de la protección y la asistencia”* (Castro et al. 2009: 84).

Para 1959, los 78 Estados miembros de la ONU aprobaron de manera unánime la segunda Declaración de los Derechos del Niño. En esta declaración se reconoció universalmente a los niños como seres humanos, capaces de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad. Concretando de esta

manera para los niños, los derechos contemplados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Esta declaración conto con 10 principios, entre los que se estableció el derecho a un nombre y a una nacionalidad, derecho a la seguridad social, derecho a la no discriminación, derecho a la protección contra el abandono, la crueldad, la explotación y en general, contra todo tipo de abuso. Como también se estableció el derecho a participar de actividades recreativas, a una educación gratuita y a recibir cariño, afecto y comprensión. Constituyéndose estos principios, en derechos importantes para el desarrollo con dignidad de los niños.

Luego para el año 1989, la Asamblea General de la ONU, aprueba por unanimidad el texto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), texto donde se reconoce la dignidad humana del niño, y donde se disponen siete (7) principios que constituyen el marco general de la Convención, igualdad-no discriminación, interés superior del niño, participación, integralidad, autonomía, prevalencia y corresponsabilidad.

Esta nueva declaración, estuvo fuertemente influenciada por los cambios en la imagen del niño, pues fueron surgiendo nuevos aportes para comprender la infancia -los modos de crianza y la educación-. Los aportes llegaron de las corrientes psicoanalíticas, psicológicas, y de las nuevas corrientes pedagógicas, como el movimiento pedagógico y la escuela nueva. Esto llevó a una nueva concepción de infancia, que avanza en la definición del niño como sujeto social de derechos.

Esta nueva definición de infancia implicó, importantes cambios en la esfera de los derechos del niño. En primer lugar, emergieron estructuras, programas, organizaciones

gubernamentales y no gubernamentales con diferentes posturas frente a la defensa de los derechos del niño, como también se establecieron medidas especiales para promover estos derechos. En segundo lugar, exigió a los Estados partes, reformas legislativas en favor de los derechos de la infancia, lo que constituyó nuevos sistemas especializados de justicia juvenil y nuevas normas para la protección integral de los niños y adolescentes, garantizando de esta manera el pleno ejercicio de sus derechos y libertades. En tercer lugar, estas nuevas legislaciones han empujado a los Estados a reaccionar y hacerse responsables ante la violencia, la explotación, el abandono y el maltrato de los niños. En cuarto lugar, en pro de la protección de todos los niños se ha hecho necesario reconocer aquellos niños olvidados e invisibilizados, es decir los refugiados, los explotados, los trabajadores, los desplazados, los niños en situación de conflicto armado y los niños de las calles. En quinto lugar, esta última declaración de los derechos del niño, ha hecho énfasis en que la garantía y la protección de los niños, son obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado.

Por último, en el articulado de la CIDN se hace virtual la participación como uno de los principios de los derechos del niño. Ya que el texto de la convención no utiliza literalmente la palabra participación, sino más bien utiliza expresiones como “derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño... Se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado” (art. 12), “el niño tiene derecho a la libertad de expresión” (art. 13), “los estados partes respetaran el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” (art. 14) y “derechos del niño a la libertad de asociación y la libertad de celebrar reuniones pacíficas” (art. 15).

De esta manera, el texto de la CIDN se construye en un lenguaje formal que *“reduce [la participación infantil] a la indicación de una buena voluntad valórica, pero no indica obligaciones, instrumentos, instancias concretas y efectivas de viabilidad real y no solo éticamente deseable de un nuevo estatuto social y político de la infancia”* (Schibotto, 2014: 31),

A partir de lo anterior, se infiere que para la CIDN, la participación es todo acto de opinar y expresar libremente pensamientos que claramente sean escuchados. Pero este acto de expresión y opinión está sujeto a condiciones de edad y de madurez del niño.

Por lo tanto el articulado de la CIDN hace referencia a la participación desde una lógica de la patria potestad, del apoderado, que deja una imagen de niños y niñas inmaduros e incapaces que solo pueden participar de una forma simbólica o decorativa. En una cultura patriarcal, adulto céntrica que comprende la participación como una opción y una necesidad principalmente de los adultos, opción para la cual los niños y niñas deben esperar.

En América Latina, la difusión del articulado de la CIDN en la década de 1990, tal como sostiene Pilotti (2000), se hizo de una forma descontextualizada. Generándose a partir de esto una gran dificultad al implementar la normatividad expresada en la Convención. Porque las diferencias socioeconómicas y culturales con el contexto desde donde se había construido la normatividad, eran y siguen siendo abismales.

Para Colombia la difusión de la CIDN, implicó desarrollos normativos direccionados al reconocimiento de los derechos del niño. El primero de ellos, se generó en 1968,

antes de la difusión de la CIDN, fecha en la cual se expidió la Ley 75, a través de la cual se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con una función principal, enfocar su trabajo en la protección de la niñez y la familia. Esta protección se ha dado a través de Hogares Infantiles, Lactantes y preescolares, Atención Materno Infantil, Hogares Comunitarios del Bienestar (tradicionales, empresariales, comunitarios grupales, múltiples y FAMI).

Las posteriores disposiciones normativas se enfocaron en los derechos del menor y los deberes que se derivan de estos. Entre ellos el Decreto 2737 de 1989, por el cual se expide el Código del Menor. Luego para el año 1991, con la proclamación de la nueva Constitución Política de Colombia, se expide la Ley 12 de 1991, que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, e incluye como derechos fundamentales, para la niñez y los jóvenes

La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (art. 44).

Para el desarrollo de estas disposiciones, el Estado colombiano ha expedido diferentes normas que contienen preceptos específicos en relación con los derechos del niño, entre las cuales se encuentran:

La Ley 294 de 1996, *“por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar”*; la Ley 742 de 2002, *“por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma de la Corte Penal*

Internacional ...”; Ley 100 de 1993, sobre la seguridad Social en Colombia; la Ley 115 de 1994, Ley general de educación; la Ley 181 de 1995, sobre el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.

Específicamente para la edad inicial, en la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, en el Art. 29, se define en primer lugar, que la primera infancia comprende la edad de 0 a 6 años y en segundo lugar que *“los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código”*. La Ley General de Cultura 2001-2010, que tiene como eje fundamental la construcción de una ciudadanía democrática cultural, no reconoce en pleno la participación en la Primera Infancia, pero contiene *“elementos de políticas y estrategias, que aunque son apenas un esbozo, resultan significativos en su reconocimiento como agentes culturales y políticos”* (Castañeda & Rosero, 2006: 68).

Estos elementos se enfocan en el

Mejoramiento de la calidad y aumento de la cobertura de la educación artística y cultural formal, no formal e informal incluyente, y la integración de la relación comunicación, educación y cultura en la creación de espacios de comunicación y medios de participación de la infancia en procesos educativos que se dan dentro y fuera de las fronteras de la escuela y a partir del reconocimiento de sus especificidades culturales (p.68).

La participación como principio de los derechos del niño, en Colombia, de acuerdo al Informe Complementario al Informe del Estado Colombiano al Comité de Derechos del niño “Colombia en deuda con su infancia” (2003), la participación infantil en la *“práctica*

es bastante incipiente”, porque a pesar que se han hecho avances en el desarrollo de mecanismos de participación en el ámbito escolar y comunitario, estos no han tenido un gran impacto en la vida de los niños, niñas y jóvenes ya que estos mecanismos de participación han estado atravesados por discursos hegemónicos que marginan y que *“limita [el] reconocimiento [de ellos y ellas] como actores sociales, autónomos, reflexivos, participativos, con capacidad de interpretar y reconstruir su realidad”* (p. 19). Reduciendo con esto la participación infantil a actividades formales, donde puede que se les consulte su opinión, pero esto no significa que se les vaya a tener en cuenta, para la construcción de políticas que les beneficien. En pocas palabras

No se ha promovido la participación de los niños, niñas y adolescentes en la elaboración de los planes de desarrollo y en su ejecución. Ha sido incipiente su participación en estrategias a su favor en los concejos territoriales de planeación, y su protagonismo es débil en la toma de decisiones. No se han impulsado estrategias para que los niños y las niñas se sientan comprometidos en la búsqueda de soluciones para la satisfacción de sus propias necesidades y el bienestar de la comunidad, así como para fortalecer sus capacidades y habilidades de gestión para incursionar en espacios de planeación y toma de decisiones. Cuando los niños, las niñas y los jóvenes han hecho propuestas, estas no han sido tenidas en cuenta en la etapa de elaboración, aprobación y ejecución de los planes de desarrollo (p. 20).

Esta situación ha llamado la atención de diferentes sectores de la sociedad, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, comunidades académicas y organizaciones de base, que trabajan en favor de la infancia y la adolescencia. Posicionando diferentes metodologías, reflexiones y desarrollos sobre los procesos de participación infantil.

Por esta razón la participación infantil, en el siglo XX, *el siglo del niño*, se ha consolidado como un espacio de tensión, reflexión y construcción, entre los sectores de la sociedad que se han pensado he imaginado un mundo distinto, donde sea

escuchada y reconocida la voz de los sujetos otros “otros”, del invisibilizado, reconociendo en él su carácter histórico, su potencial y su protagonismo.

Estos aportes, tal como señala Schibotto (2014), van de la mano del actual contexto latinoamericano, donde se ha ido gestando *“el surgimiento de un nuevo proyecto de cambio y de liberación, que se centra sobre todo en el papel del protagonismo de nuevas subjetividades antagónicas, inconformes y alternativas”* (p. 21). Proyecto de cambio que le *“apuesta a la redefinición del espacio político/público y de los sujetos políticos/públicos”* (p. 26).

Esta apuesta está contenida en los movimientos sociales, que en los últimos años se han conformado como bien lo expresa Carlos Vilas (1995), a partir de sujetos colectivos con una *“identidad heterogénea en sus elementos constitutivos, y homogénea en su encaramiento en el mundo de la pobreza y en su confrontación con la explotación y la opresión... en las relaciones de poder -político, económico, de género, cultural, étnico, [y generacional]”* (p.31). Que propenden por una organización menos jerarquizada, con protestas menos institucionalizadas y más lúdicas y con una motivación que no es el de apropiarse del Estado, sino más bien, construir espacios alternativos (autonomía política) contra a él.

Este nuevo proyecto de cambio, tal como sostiene Schibotto (2014) se ha venido dando a pesar de 5 aspectos importantes: el primero, la permanencia en el poder del modelo neoliberal excluyente; el segundo, la insistencia por el mito desarrollista *“que confunde el progreso humano con el simple crecimiento económico”* (Schibotto, 2014: 22); el tercero, la promoción de una cultura política, representativa e instrumental que carece

de sentido; el cuarto, un modelo económico neo-extractivista basado en el despojo y el saqueo de los recursos naturales...[y] culturales (Schibotto, 2014: 23) y por último, la construcción de políticas públicas *“neo-asistencialistas centr[adas] en los subsidios y en las transferencias monetarias condicionadas, que de hecho trasladan los derechos al plan de una suerte de limosna institucionalizada”* (Schibotto, 2014: 23). Limosna que a final de cuentas, convierte los derechos en servicios desde la lógica de consumo.

Es en este sentido, y como estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria, entendemos que abordar el tema de la participación infantil, con niños, niñas y maestras de la fundación Funandes Verona, ubicado en el barrio Verona de la localidad de Suba, desde la perspectiva de la educación en derechos humanos, -educación que moviliza interpela y problematiza-; permite elaborar reflexiones, frente a lo que significa la participación, no como simples parámetros de gestión pública y de simulación, sino como un modo de vida, como una actividad de la rutina diaria, que se construye y se pone en práctica desde la infancia.

También permite reconocer al “otro”, en este caso, a los niños y las niñas como interlocutores válidos, como sujetos de derechos capaces de leer su realidad, y como sujetos titulares de sus derechos. Consiguiendo con esto, entender la infancia como una categoría social, que hace parte de la esfera pública, y que por ende la participación se convierte para ellos y ellas en un derecho social y político.

En otras palabras, tal como propone Cussiánovich (2009), el reto en este momento, es dotar a la participación *“de una resignificación que recupere, en el caso de la infancia, su potencial transformador de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica*

en redefinición de la democracia". Ubicando entonces, la participación protagónica de la infancia desde la perspectiva de la educación en derechos humanos, como un espacio imperante de reflexión, que permite fortalecer la esfera pública, al reforzar los vínculos sociales entre los seres humanos, y favorecer el diálogo intercultural.

Este reto de dotar a la participación de una resignificación que recupere su potencial transformador, con el fin de redefinir el sentido de la democracia, en el contexto latinoamericano; no solo atañe a los niños y las niñas, como grupo poblacional excluido e invisibilizado, también hace parte de los adultos, como sujetos populares, que agencian una cultura política encaminada al reconocimiento de la diferencia, de la confrontación entre alternativas, y a la construcción con el *"otro" desde la "alteridad", de "alternativa", y de "alteración", es decir, de resistencia a los esencialismos y formalismos liberal-occidentales"* (Herrera, 2007: 102), que presumen una homogenización social, apuntando a la eliminación de las diferencias y a mantener estable el sistema, a partir de lo cual es posible desarrollar nuevas formas de integración social e identidad colectiva.

En pocas palabras, la participación infantil implica para la Línea de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, Identidad, Acción Colectiva y Poder Local, una categoría de análisis relevante, para comprender la construcción de los nuevos sujetos en contextos urbano populares, que para el caso de esta investigación, son los niños y niñas en edad inicial; así mismo para aportar en la visibilización y/o reconocimiento de los procesos organizativos agenciados por los movimientos de niños y niñas por fuera del sistema educativo regular, que resignifican su papel en la esfera política, mediante su acción colectiva y construcción de identidad.

Durante el desarrollo del proceso de formación en derechos humanos, propuesta para los niños y las niñas en edad inicial (3 a 5 años) de los grados de jardín y pre-jardín del Jardín Infantil Funandes Verona, en el transcurso del el año 2013 y 2014, se generaron experiencias, aprendizajes y reflexiones, tanto en nosotras como maestras en formación, como en las maestras del Jardín y en los niños y las niñas.

Y es a partir de estos aprendizajes que el proceso de formación en derechos humanos se desarrolló, desde enfoques como el dialógico, interactivo y hermenéutico. Con estos enfoques, encontramos pertinente hacer una reconstrucción narrativa, descriptiva e interpretativa en la que se haga visible cómo un ejercicio en formación en derechos humanos con niños y niñas, para nuestro caso, niños y niñas en edad inicial, puede aportar a la reflexión conceptual en torno a la importancia de promover la participación infantil y por ende complejizar la imagen de los niños y niñas, no como sujetos inmaduros e incapaces que solo pueden participar de una forma simbólica o decorativa, sino como sujetos protagonistas, los cuales participan en las dinámicas cotidianas de la comunidad.

En síntesis, este documento da cuenta de un ejercicio de sistematización de la experiencia, y de los aprendizajes obtenidos de ella; tanto para las estudiantes de la licenciatura, como para las maestras y los niños y las niñas, en torno al desarrollo del proceso de formación en derechos humanos.

En consecuencia, este trabajo de investigación comprende los siguientes apartes:

En el primer capítulo se dará cuenta del espacio donde se desarrolló el proceso de formación en derechos humanos El Jardín Infantil Funandes Verona. Seguidamente se expondrá el problema de investigación y los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo presenta la perspectiva metodológica y teórica que guió el ejercicio investigativo, en este contexto, la sistematización de experiencias permitió el hacer la reconstrucción interpretativa del proceso de formación en derechos humanos. También en este capítulo se conceptualizan los referentes teóricos a partir de los cuales se realizó el análisis de la experiencia.

En el tercer capítulo se da cuenta de forma narrativa y descriptiva de la recuperación, el análisis y la interpretación de la experiencia en toda su dimensión, visibilizándose lo significativo, los aprendizajes, las anécdotas, los sujetos, las vivencias y momentos que dotaron de sentido el ejercicio pedagógico e investigativo.

Y para finalizar se exponen las conclusiones del proceso pedagógico investigativo de las estudiantes de la licenciatura, como también los aportes en términos de análisis, conceptualización y pedagogía a la Fundación Funandes, a la línea de investigación, a la licenciatura y a la labor del licenciado en educación comunitaria.

CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: JARDÍN INFANTIL FUNANDES VERONA, DE LA LOCALIDAD DE SUBA

Para año 2013, en el desarrollo de la práctica pedagógica en la Organización Social Somos Suba¹, surge la necesidad de centrar la discusión en torno a la categoría de infancia, desde un enfoque pedagógico.

Es así que se empieza a pensar en procesos de formación en derechos humanos para los niños y niñas de los jardines infantiles de la fundación Funandes y Corpohunza (organizaciones que hacen parte de Somos Suba).

Partiendo de este nuevo enfoque para la práctica, y ubicándonos en el Jardín Funandes Verona, se inició en el mes de abril de este mismo año, el proceso de formación en derechos humanos con los niños y niñas del grado jardín y pre jardín.

FUNANDES² en cabeza de la señora Mavir Bohórquez Lizarazo, líder comunitaria del barrio Cañiza, ha venido trabajando desde el año 2003 en la localidad de Suba, orientando su trabajo principalmente, hacia el desarrollo integral de los niños y las niñas. Razón por la cual, con el respaldo de la Secretaria Distrital de Integración Social, desde el año 2007 se han construido 4 jardines infantiles, ubicados en los

¹ *Somos Suba* es una organización que se configura como tal en el año 2000 por un grupo de personas (docentes, comunicadores sociales, artistas e ingenieros) que ya desde la década de 1980 estaban realizando un trabajo comunitario, en jardines infantiles en aras de promover el reconocimiento de los derechos de la infancia. Otra de las apuestas fue la alfabetización de adultos, desde la pedagogía de la educación popular; a partir de técnicas de participación para los jóvenes, niños, niñas y adultos. Somos Suba es una Organización que agrupa varios colectivos culturales y artísticos de la localidad de Suba, que trabajan en pro de la educación en derechos humanos y el cambio social.

² Enfoca su trabajo en *“aunar esfuerzos para el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias más vulnerables, en el ejercicio de los derechos humanos, el desarrollo integral de los niños y niñas... teniendo en cuenta sus necesidades económicas, sociales y laborales...”*(Documento proyecto pedagógico “El arte desde mis ojos”, del Jardín Infantil Funandes del barrio Verona. 2012).

barrios El Rincón, Villa María, Villa Cindy y Verona. Cada uno de estos jardines lleva el nombre del barrio donde se encuentra ubicado.

El Jardín Infantil FUNANDES Verona se conformó en el año 2011, debido a que el concejo fundador³, encontró que este barrio es una *“zona de emergencia social en la cual se evidencia carencias afectivas, alimentarias, económicas, de valores, esta situación se debe a que en la mayoría de las familias se dedican al reciclaje, vendedores ambulantes y comercio informal”* (Documento proyecto pedagógico “El arte desde mis ojos, del Jardín Infantil Funandes del barrio Verona. 2012).

En la actualidad, el Jardín Funandes Verona, es uno de los espacios donde la fundación ha venido realizando un trabajo educativo con niños y niñas que, se encuentran entre los 2 y 5 años de edad, centrandó su perspectiva pedagógica en la educación en valores con énfasis en el arte. De esta forma *“busca desarrollar, favorecer y potenciar en [los] niños y niñas del Jardín, su capacidad expresiva y creadora”* (Documento proyecto pedagógico “El arte desde mis ojos”, 2012).

El proyecto pedagógico de este Jardín, está enfocado a desarrollar el potencial motriz, cognitivo, comunicativo y artístico de los y las niñas. El propósito para el año 2013, consistía en realizar un proyecto educativo localizado, partiendo de las necesidades de los niños y niñas incluyendo el enfoque investigativo y encaminado a preparar a los niños y niñas no solo en aspectos académicos, sino también en los aspectos de la vida cotidiana, como sujetos activos.

³ El concejo fundador ha estado compuesto por Aidde Esperanza Venegas, Alirio Fuente, Martha Rojas, José Otoniel, Manuel Fuentes, Aura Valbuena, Eduiys Santamaría y Elkin Fuentes.

Infraestructuralmente, este Jardín Infantil tiene un área total de 252 metros cuadrados divididos en cuatro aulas, cada una asignada a un nivel diferente, una cocina, un comedor y un baño por cada aula. No cuentan con aulas específicas para diferentes actividades, lo que quiere decir que los niños y las niñas permanecen toda la jornada en una sola aula. No cuenta con zonas verdes o parque cercanos adecuados, para realizar actividades al aire libre con los niños y las niñas.

Como estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, encontramos en este Jardín infantil un espacio relevante para trabajar los derechos humanos como una construcción social y como producto cultural de una realidad situada y contextualizada (Herrera, 2001), con un enfoque diferencial y con niños y niñas de 3 a 5 años; debido a la perspectiva de cambio social que tiene FUNANDES.

Los niños y niñas de estas edades comprenden los grados Pre-jardín y jardín. Es precisamente con este grupo de niños y niñas, con las maestras y con la coordinadora -en algunos espacios de jornadas pedagógicas- con quienes se desarrolló la práctica pedagógica.

El Jardín presta sus servicios a 100 niños y niñas, quienes están divididos en cuatro grados escolares: 2 grupos de Párvulos, cada uno con 22 niños y niñas; Pre-jardín con 27 niños y niñas y Jardín con 28 niños y niñas.

Dentro de su personal educativo hay seis maestras con título de Licenciadas en Educación Infantil, una coordinadora, una nutricionista, una psicóloga, tres auxiliares

educativas, quienes colaboran a las maestras con las actividades propuestas y cuatro mujeres encargadas de la cocina y el aseo.

La UPZ Tibabuyes, donde se encuentra ubicado el Jardín Infantil Funandes Verona, es considerada por el Diagnóstico Local realizado por el hospital de Suba (2013)⁴, como *“una zona de concentración de problemas sociales económicos, ambientales y de salud”*, un sector periférico, de estrato uno y dos, con mala infraestructura y con problemáticas sociales fuertes.

Según este diagnóstico, algunas de las causas de estas problemáticas, que afectan a los y las habitantes de los barrios de esta UPZ son: a) el acelerado crecimiento urbano sin planificación, que ha tenido como consecuencias una alta densidad poblacional, con inadecuados servicios públicos; b) un déficit educativo, principalmente en sujetos adultos pertenecientes a comunidades afrodecendientes e indígenas, debido a que son originarios de zonas rurales donde sus actividades no se enfocan a los intereses del sector productivo urbano, por tanto sus estudios no son técnicos ni profesionales, conllevando esto a la necesidad de recurrir al trabajo informal, sin protección social y a someterse a condiciones salariales precarias; como también se presenta déficit educativo en niños y niñas, esto generado principalmente por la baja oferta de cupos escolares y a los bajos ingresos económicos de las familias. Situación que afecta las condiciones de vida de los niños, niñas y de la comunidad; c) la población en condición de desplazamiento forzado que llega a la localidad de Suba, es proveniente en su mayoría de la región Pacífica, el Magdalena Medio y el Meta, viven en esta UPZ, están

⁴ Recuperado el 23 de octubre 2013

http://www.esesuba.gov.co/joomla/portal/images/stories/Documentos/Salud_Publica/diagnostico%202011%20version%204%20de%20abril%202012.pdf

expuestos a la discriminación, al hacinamiento habitacional, a prácticas culturales ajenas a sus tradiciones y a una revictimización permanente de los distintos escenarios de la sociedad.

Ante estas problemáticas, esta UPZ cuenta con una oferta institucional importante, representada en programas de salud (Públicas: CAMI Gaitana, CAP Gaitana, CAP Lisboa, CAP San Carlos, CAP Escalabrin, además acciones en 26 microterritorios por la estrategia de Salud a Su Casa).

De igual manera, programas de apoyo nutricional, en comedores comunitarios, dirigidos a adultos mayores, niños, niñas y jóvenes; así como programas relacionados con la educación, la recreación y la convivencia, en donde se desarrollan temas relacionados con el autocuidado, la autoestima, el respeto, los valores, los principios, la aceptación de su entorno y la utilización adecuada del tiempo libre.

El objeto de estos programas es mejorar la utilización del tiempo libre de los preadolescentes y adolescentes, alejándolos de problemáticas como: drogadicción, pandillismo y de la maternidad precoz. Estos programas son desarrollados en los Famis, los Hobis, los Jardines Infantiles, Casas Vecinales y casas de la cultura.

A pesar de estos programas, las dinámicas y problemáticas de los habitantes, sobrepasan la capacidad de respuesta institucional, esto se debe a que estos programas tienen un énfasis asistencialista, que no satisfacen las necesidades reales de la comunidad, sino que por el contrario, buscan solventar las necesidades básicas de los y las habitantes, de forma momentánea e inmediata, sin que con esto se generen soluciones de fondo a los problemas.

Estos programas centran su intervención desde la problemática, dejando de lado las capacidades y saberes, de las llamadas poblaciones vulnerables -población con menor protección y capacidad de autogestión-, lo que limita el reconocimiento de estos sujetos, en su potencial protagónico y participativo para contribuir a mejorar su calidad de vida.

De esta manera se van construyendo relaciones de dependencia, a través de las cuales perduran la inequidad y la desigualdad social, o como lo expresa Bourdieu (1999), se da una violencia simbólica *“que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas”* (p. 173).

Vida Cotidiana y Entornos Familiares de los Niños y las Niñas

A partir de la tabla 3 (ver anexos) del informe generado por el Diagnóstico Local con Participación Social del año 2013⁵, es posible aproximarse a las condiciones de vida, protección, supervivencia, desarrollo y participación⁶ de los niños y las niñas de los grados Pre-jardín y jardín, de este jardín. En primer lugar, del total de la población de Suba son el 9,5% niños y niñas de 0 a 6 años⁷, un porcentaje significativo, que hace necesario identificar, como estos niños y niñas disfrutaran de los derechos a la vida, a la alimentación, a la vivienda, al agua potable y a la atención en salud.

⁵ Recuperado el 15 de mayo 2013 en http://www.esesuba.gov.co/joomla/portal/images/stories/Documentos/Salud_Publica/diagnostico%202011%20version%204%20de%20abril%202012.pdf

⁶ Los cuatro (4) grupos de derechos humanos de Niños y Niñas.

⁷ DANE - SDP, Proyecciones de Población por localidades y UPZ 2006 - 2015

De acuerdo al boletín de prensa de la Bogotá Humana⁸ y al informe de rendición de cuentas del Hospital de Suba (2013)⁹ en los últimos 2 años en Bogotá ha disminuido en 1 dígito la mortalidad infantil. Pasando de una tasa de 24,5 por 10.000 menores de 5 años en 2011 a 19,0 por 10.000 menores de 5 años en 2013.

Las tasas de mortalidad infantil están asociadas a la EDA (enfermedad diarreica aguda), para el año 2011 produjeron una tasa de muerte de 1,2 por 100.000 menores de 5 años, disminuyendo para el año 2013 en un 71%, con una tasa de 0,3 por 100.000 menores de 5 años. La IRA (infección respiratoria aguda) pasó de una tasa de 10,9 por 100.000 menores de 5 años en 2011 a 7,2 por 100.000 menores de 5 años en 2013, lo que significa que disminuyeron las muertes por esta causa en un 33,9 %. Y entre el año 2012 y 2013 no se presentó ningún caso de muerte por desnutrición.

La disminución de mortalidad infantil en edad inicial ha tenido una influencia muy fuerte en la localidad, ya que por enfermedad diarreica aguda para el año 2011 se presentaba una tasa de mortalidad de 1,2 por 100.000 menores de 5 años, para luego disminuir con una tasa de 0 por 100.000 menores de 5 años en el año 2013. En cuanto a la IRA, mientras para el 2011 se estaba generando una tasa de mortalidad de 23 por 100.000 menores de 5 años, para el año 2013 este había descendido a una tasa de 20,1 por 100.000 menores de 5 años.

⁸ Recuperado el 16 de marzo en <http://www.bogota.gov.co/content/bogot%C3%A1-reduce-un-d%C3%ADgito-la-mortalidad-infantil#>

⁹ Recuperado el 16 de marzo en <http://www.esesuba.gov.co/joomla/portal/images/stories/Documentos/Noticias/Rendicion%20de%20cuentas%202012.pdf>

De acuerdo al boletín de prensa, esta disminución se debe a que se han dotado a los hospitales con 1.005 equipos básicos de salud y 85 equipos complementarios que han llegado a 926.420 familias, con 2.894.064 personas; se han atendido 9.677 madres gestantes, 246.690 niños/as, 108.530 menores de 6 años. Se ha ampliado la cobertura de vacunación a gestantes y niños/as, con las mejores coberturas del país: vacunación en menores de 1 año 102.9% en: Haemophilus Influenzae, Difteria, Tos Ferina, Tétano, Polio, Hepatitis B, Neumococo; Rotavirus con una cobertura del 98.4%. Y para niños y niñas de 1 año con cumplimiento de 92.7% en Sarampión, Rubéola, Parotiditis, Hepatitis A y Fiebre Amarilla. Representando el 3.7% superior a lo alcanzado en el 2012. Y por último se ha logrado construir 826 sedes educativas y 435 jardines infantiles, cubriendo de esta manera a 824.348 niños, niñas y adolescentes.

La disminución en los casos de desnutrición se ve reflejada en el grupo de niños y niñas de Pre jardín y Jardín ya que solo Sara Patricia y Esteban ingresaron a Funandes Verona con signos de desnutrición, situación que se ha ido controlando gracias a la atención y seguimiento que han tenido la nutricionista y psicóloga del jardín. A pesar de esto, el diagnóstico local muestra que 50% de los niños y niñas de la localidad que presentan signos de bajo peso están ubicados en la UPZ Tibabuyes. El bajo peso de los niños y niñas, se debe en gran medida a los bajos recursos económicos de las familias, y a los hábitos alimenticios, ya que se prefieren alimentos artificiales ricos en calorías y con bajos nutrientes¹⁰.

¹⁰ Informe con participación social de la localidad de Suba, 2013.

El que estos niños y niñas no presenten grados de desnutrición, es un logro muy importante de este jardín, porque a pesar de que el 54% de las familias tienen ingresos económicos por debajo de un Salario Mínimo mensual Vigente (SMMV), lo que significa que sus recursos para alimentación son limitados, ya que hay que cumplir con otras obligaciones, como el pago de la renta, dado que el 70% de las familias vive en arriendo, la alimentación, el vestuario... a pesar que el 33% de los niños y niñas no tienen asistencia alimentaria por parte de sus padres hombres, estos niños y niñas tiene una alimentación rica en nutrientes, que les permite realizar sus actividades diarias y divertirse.

Por otro lado, en cuanto las condiciones de desarrollo de los niños y niñas, la Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989, entrada en vigencia el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49, establece que para el pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, es responsabilidad de los adultos velar por que se hagan efectivos los derechos relacionados con el desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual de los niños y niñas. Estos entendidos como derechos interdependientes, que deben desplegar y ampliar las capacidades de los niños y niñas, incrementando de esta manera las oportunidades de acceso a los bienes y servicios sociales.

Por consiguiente, el Estado colombiano ha generado una serie de normas y proyectos, para garantizar y potenciar los derechos de los niños y niñas durante la primera infancia. Entre ellos el Artículo 29 de la Ley 1098/2006 que define la primera infancia y el derecho al desarrollo integral y la resolución 1515 del 3 de julio del 2003 del

Ministerio de Educación que precisa que todas las instituciones educativas públicas deben abrir y asignar a los niños y niñas de la edad de 5 años, de forma gratuita, cupos para ingresar al grado cero.

En este sentido y con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital, a través de la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito lideró el proceso de construcción del “Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito”¹¹. Estos lineamientos se construyeron como orientaciones para los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en primera infancia (niños y niñas entre los 0 a 6 años); estos como una forma de reflexionar y estructurar las prácticas pedagógicas.

Como pilares de la educación inicial, se concretaron: el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego. Definiéndose como procesos “a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez su desarrollo integral” (Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito).

Ante esta normatividad y debido a que el 54% las familias de los niños y niñas de Pre jardín y Jardín, del Jardín Infantil Funandes Verona, cuentan con ingresos menores a un SMMV, por no tener trabajo estable, y que el 62% son familias monoparentales, donde son las mujeres las cabezas de hogar, se hace necesario que los niños y niñas

¹¹ Recuperado el 25 de octubre 2013 en

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf

entre 2 a 5 años ingresen a Jardines infantiles; principalmente con el objetivo de mejorar las condiciones alimentarias, de cuidado y aprendizaje, mientras sus padres laboran.

Por estas razones, hoy la localidad de Suba cuenta con una gran oferta de instituciones infantiles, como respuesta a la política pública de primera infancia para atender niños y niñas de las *“comunidades segregadas con menos opciones frente al desarrollo infantil, no solamente en términos de brindar las oportunidades sino ofrecerlas en condiciones de equidad”* (Suba.gov, 2014). Siendo entonces el propósito del gobierno de la Bogotá Humana para el año 2016, atender integralmente *“al 90% de los niños y niñas de primera infancia en Bogotá, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, que garantice su desarrollo integral mediante la implementación de diferentes modalidades con la participación de los sectores público, privado y solidario de la ciudad”*¹².

Con la misma importancia dentro de los derechos de desarrollo de la CIDN se estipula que los niños y niñas tienen derecho a que ambos padres asuman la responsabilidad de su crianza y desarrollo (Art 17), como también el derecho al descanso, al esparcimiento, al juego, a las actividades recreativas y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (Art 31).

¹² El Programa de Atención Integral a la Primera Infancia – PAIPI – tiene a su cargo la atención integral en cuidado, salud, nutrición y educación inicial de niños y niñas menores de cinco (5) años, prioritariamente aquellos pertenecientes a los niveles I y II del SISBEN o que se encuentren en condición de desplazados hasta su ingreso al grado obligatorio de transición y sean asumidos por el sistema público educativo.

Al observar la tabla 3 (ver anexos #3), es posible identificar que los padres hombres, de los niños y niñas del Jardín Funandes Varona, en un porcentaje del el 33% de ellos, no proporcionan a sus hijos un sustento económico y aún más grave el 45% abandonan la responsabilidad de participar de la crianza y desarrollo de los niños y niñas, lo que dificulta que ellos y ellas disfruten de condiciones dignas para vivir. Ya que la ausencia paternal (afectiva y económica) en la familia, exige que la mujer dedique la mayor parte de su tiempo a desarrollar actividades laborales que permitan cubrir las necesidades básicas familiares, siendo entonces necesario disminuir el tiempo para disfrutar de actividades recreativas, de esparcimiento, es decir de tiempo de calidad, donde los niños y las niñas disfruten de la compañía de sus padres, siendo esta una responsabilidad compartida.

Esta situación que afecta directamente a los niños y niñas no solo es responsabilidad de las condiciones económicas y culturales de los padres hombres, sino que también como lo expresa la CDN desde el principio de interés superior del niño, también es responsabilidad del Estado asistir y proteger a los niños y niñas mediante la adopción de mecanismos legales, la ejecución de políticas orientadas hacia el desarrollo armónico e integral, y mediante la creación de condiciones sociales y económicas dignas -de educación, empleos dignos y bien remunerados, adoptar medidas para evitar la discriminación de género; son estos factores que posibilitan la movilidad social y el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos -, para que los padres de estos niños y niñas puedan cumplir con sus responsabilidades de protección y cuidado digno para con sus hijos.

Respecto a las condiciones sociales, económicas y culturales que permiten la movilidad social y el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos, en Colombia, estos se encuentran en contravía con el instaurado modelo neoliberal, que ha introducido una lógica mercantilista en todas las facetas de la vida de los sujetos y ha priorizado de esta manera la relación con el mercado, y/o su vinculación a redes de consumo frente a los mecanismos democráticos de participación política. Este modelo económico también ha generado una seria crisis de distribución y redistribución de la riqueza, que afecta directamente la satisfacción de las necesidades materiales y de los derechos fundamentales de los niños y las niñas, no solo en Colombia sino también en América Latina.

En referencia al derecho al juego al esparcimiento y a participar de la vida cultural, Suba se ubica como la segunda localidad con menor número de equipamientos por cada 10.000 habitantes, ya que cuenta con 12 equipamientos por cada 10.000 habitantes, cifra que resulta inferior al indicador promedio de la ciudad (ver anexos #4).

Y específicamente la UPZ Tibabuyes, como lo muestra la tabla 2 (ver anexos #2), cuenta con 1 equipamiento deportivo y con 14 equipamientos culturales, para una población de 222.576 habitantes. Aunque hay que aclarar que esta UPZ cuenta con varios barrios vecinales, que desafortunadamente, en su mayoría están en lamentables condiciones físicas por el abandono, ya que estos se han convertido en lugares propicios para la venta de sustancia psicoactivas ilegales, situación que ha generado entre los habitantes una sensación desconfianza y miedo al llevar o permitir que sus hijos disfruten de los parques.

Esta escasez de espacios verdes, amplios y seguros no es ajena para los niños y niñas que asisten a Funandes Verona, puesto que esta institución no cuenta en sus instalaciones con espacios de estas características, el parque más cercano es pequeño, no tiene zonas verdes y las personas no utilizan dicho espacio debido a la presencia de vendedores y consumidores de psicoactivos.

Estas situaciones dificultan que los niños y niñas puedan acceder y disfrutar de espacios sociales de cultura y recreación, que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida, en aspectos como la formación intelectual, la difusión y el fortalecimiento de la cultura, la diversión y el esparcimiento.

Ahora bien, aunque no se cuentan con instalaciones amplias y verdes para los niños y niñas, el Jardín Funandes Verona ha puesto sus energías, para brindar a estos niños y niñas, espacios y condiciones de protección, donde ellos y ellas realizan algunas de sus actividades preferidas como jugar, divertirse, aprendiendo y/o reforzando los saberes que han construido desde su propia experiencia.

Identidad, Cultura política y acción colectiva de los Niños y Niñas

Dentro de las actividades favoritas para los niños y niñas de Pre jardín y Jardín están, cantar rondas infantiles, desarrollar juegos que les permitan correr, saltar y gritar, como por ejemplo la ronda *juguemos en el bosque* ... también armar casas, armas, carros, entre otros objetos, con las fichas de arma todo.

Les divierten las adivinanzas, los chistes que hacen sus compañeros. Los juegos donde imitan los sonidos y los movimientos de los animales les emocionan mucho, como también pintar dibujar y leer libros a su manera, es decir leer a partir de la

interpretación de imágenes. Escuchar un cuento los motiva mucho, narrarlo a sus compañeros mucho más. Tienen un lenguaje en su mayoría comprensivo, pues elaboran frases completas. Son niños y niñas muy observadores, todo lo cuestionan, les encanta hablar sobre lo que hacen, lo que les gusta, lo que sucede en su casa *“mi mami tiene un bebe en la barriga, mi mami tiene novio, yo tengo un perro, yo quiero ir a la playa, estoy aburrido, no quiero hacer eso...”* y sobre lo que hacen sus compañeros.

Hablar con los adultos les entusiasma, realizan preguntas como *“¿Por qué dices eso? ¿Qué vamos a hacer hoy? ¿Por qué no jugamos otra cosa?, ¿por qué no salimos?, la próxima vez que vengas te traigo algo...”* les gusta preguntar por todo lo que les despierta curiosidad y les inquieta, siempre están deseosos de conocer, aprender y participar de diferentes actividades que les interese, como ayudar a la profesora a repartir los materiales de trabajo para sus compañeros, como también ayudar a sus compañeros a terminar sus tareas.

Al observar el desarrollo de estas actividades, en el día a día, es posible ir identificando, en primer lugar, que los niños y niñas son mundos distintos, y que esos mundos se van desarrollando y configurando de acuerdo a las interacciones sociales que se vayan dando con sus familiares, con sus pares y la mayoría de las veces con sus maestras, en situaciones de conflicto, de agresión, de cariño, de insatisfacción, de frustración...

En segundo lugar, estos niños y niñas no son sujetos pasivos que necesitan que los adultos les digan qué preguntar; cuándo preguntar; si sentirse triste por algo que pasó

o si deben estar contentos; ellos y ellas son sujetos autónomos con un potencial para imaginar formas de dar respuesta a situaciones y a momentos de tristeza, de felicidad y de conflicto con sus pares. Pero este potencial es invisibilizado, cuando los adultos les mandan a callar y a estar “juiciosos”, o les dicen *“tú no puedes hacer eso, tú no sabes vete para allá”*.

Y en tercer lugar, estos niños y niñas son sujetos que conocen muy bien su realidad, porque saben que sucede en su casa, se dan cuenta que les hace falta, saben lo que pasa en sus barrios, cuestionan las actividades a realizar y cuando se genera una discusión de algún tema o de alguna situación que se presente con ellos o con sus compañeros, ponen de manifiesto sus opiniones y posibles salidas.

Los tres puntos anteriores son muestra del potencial que tienen los niños y niñas para identificar su realidad social, como también son muestra de su potencial para tomar partida en las situaciones que les afecta. Por lo tanto, es a través de la observación de las interacciones que se dan en la vida cotidiana de estos niños y niñas en el jardín, como es posible identificar las maneras que tienen para ponerse de acuerdo y construir un juego, solucionar sus conflictos, desarrollar una tarea en grupo, definir quién leerá el cuento...

Son todos esos momentos del día a día los que permiten identificar que estos niños y niñas están en un proceso de construcción de identidad colectiva. Porque como bien sostiene Melucci (citado por Revilla, 2005) la acción colectiva, no solo son hechos concretos, sino más bien es un proceso interactivo, comunicativo y negociado, en el cual los actores a través del establecimiento de relaciones con otros, entran en un

proceso de definición de una identidad colectiva común, donde los recursos disponibles, las oportunidades y restricciones del medio entran a ser un punto importante.

Por consiguiente, se requieren de espacios de participación para los niños y niñas, espacios que permitan que la opinión de ellos y ellas sea promovida a través de mecanismos de diálogo con otros, para que luego, estas sean compartidas con otros actores que participan en la toma de decisiones (Castro et al. 2009).

Hoy día Bogotá hace parte de la Red Latinoamericana del Proyecto Ciudad de los Niños, lo cual ha sido fundamental para consolidar los Consejos Consultivos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes – de los cuales ninguno de los niños y niñas del jardín hace parte-, como escenarios de participación. Estos escenarios están enfocados en la formación y reconocimiento de nuevas ciudadanías posibles y necesarias. Convirtiéndose los concejos en espacios donde los niños y las niñas ejercen su derecho a incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernen. Estos concejos dan la posibilidad a niños, niñas y adolescentes de discutir y construir propuestas orientadas a fortalecer las políticas públicas a nivel local y distrital, en temas que les interesan y afectan directamente. Teniendo en cuenta que este proceso se da a partir de los intereses, situaciones de la vida cotidiana y de las visiones del mundo de niños niñas y adolescentes.

Esta es una experiencia que de alguna manera deja ver la importancia de que niños y niñas participen y hagan conocer su opinión en asuntos que les afecta directamente, no obstante, esta experiencia de participación infantil no permite que se de reconocimiento

a los niños y las niñas como sujetos sociales de derecho, ya que el proyecto llamado 760 Protección integral y desarrollo de capacidades de niños, niñas y adolescentes 2012-2016, que sostiene esta iniciativa y que va dirigido a todos los grupos de personas que están adscritos a los servicios de la Secretaria Distrital de Integración Social, dice textualmente *“Dar un consejo no es un mandato vinculante donde los ciudadanos le exigen a la Secretaría a comprometerse a realizar sus querella”*, esto da a entender que no hay una participación real y protagónica, más bien se da una forma de participación aparente o como lo expone Hart (1993) en su escalera de participación, es la asignación a un proceso o a un proyecto, donde los niños y las niñas son informados, pero no son los pioneros, es decir el proyecto no parte de la iniciativa de los y las niñas.

Lo anterior pone en evidencia la falta de compromiso social y estatal, de un país como Colombia que no solo ha reconocido en su Constitución política, el principio del “interés superior” de los niños y las niñas, sino que también ha ratificado diversos tratados y pactos internacionales en los que se reconoce la especial protección que deben tener los niños y las niñas. Por consiguiente, la situación en la que se encuentra la población infantil del sector de Tibabuyes y de la localidad de Suba, requiere de especial atención, con respecto a la arraigada concepción de infancia, como sujetos pasivos y objetos de protección, concepción que invisibiliza el potencial que tienen los niños y niñas de ser actores protagonistas de su realidad, con poder de decisión y participación.

Por lo tanto, los derechos de desarrollo, de protección y de participación de los niños y niñas están en continuo riesgo, no solo por las precarias condiciones materiales y

estructurales, sino también por la concepción socialmente arraigada, de que los niños y las niñas como menores de 18 años, son inmaduros, inferiores, son subordinados a la imposición y cuidados de los adultos, concepción que los despoja de sus derechos como sujetos.

El Problema de investigación

En los espacios donde hemos desarrollado la experiencia formativa, la infancia ha sido una constante categoría de reflexión académica. Es por tanto, que, partir del énfasis en derechos humanos que tiene la Licenciatura en Educación Comunitaria, y a la continua reflexión acerca de cómo los sujetos pueden asumirse como actores de sus realidades, actores sociales¹³. Es para nosotras, estudiantes de esta licenciatura, importante acercarnos al debate en torno a la concepción de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho.

En los encuentros realizados durante el año 2013, en la Organización Social *Somos Suba*, asistieron profesoras de los diferentes jardines de la Fundación *Funandes*, del Jardín Infantil *Corpounza* e integrantes de las diferentes organizaciones artísticas como *Circotico* y *Equinoxio*. En el desarrollo de este espacio surgieron entre los participantes inquietudes y opiniones sobre la pregunta *¿Cuál es el tipo de infancia que deseamos para el futuro?*

¹³ Un actor social es el hombre o la mujer que intenta realizar objetivos personales en un entorno construido por otros actores, entorno que constituye una colectividad a la que él siente que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hace suyas, aunque sólo sea en parte. O, dicho sea con palabras más sencillas, se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía. Touraine, A. (1997). Juventud y democracia en Chile. *Última década*, (8), 4.

Las respuestas a esta pregunta fueron: “Se desea un niño y niña expresivo, que demuestre lo que son y lo que quiere; Niños y niñas más investigativos, que se pregunten y den soluciones a los problemas; Niños y niñas, que hagan lo que les guste hacer; El niño y la niña como sujetos no condicionados; Niños y niñas respetuosos de las diferencias; y Niños y niñas con potencial transformador de realidades sociales”.

Esta idea pone de manifiesto la intención de generar procesos en los establecimientos educativos, donde los niños y niñas sean reconocidos como sujetos activos, actores de su propia realidad y con capacidad de participar y decidir; son ideas que están permeadas de un discurso hegemónico entorno a la imagen de infancia. Puesto que el lenguaje utilizado al hablar de las condiciones y necesidades de los y las niñas, hace referencia a un ser carente, vulnerable, desprovisto de saber y dependiente, es decir un objeto pasivo con necesidad de ser intervenido.

El discurso hegemónico de la infancia es una construcción de la modernidad. En el cual han participado diferentes áreas como la medicina, la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil, la antropometría y la pedagogía. Estas áreas han tomado al niño y a la niña como “objetos de investigación científica y de intervención social” (Piedrahita, 2000). Esta forma de construir la imagen de infancia ha estado estrechamente relacionada a la clase social lo que significa que el trato, el cuidado y la educación para los niños y niñas de las clases altas han variado en relación a los niños y niñas de los sectores populares.

No obstante, la infancia se ha construido desde la perspectiva adultocéntrica de normalización y protección, que invisibiliza diferencias de género, culturales, etareas,

familiares y formas de entender y actuar en la realidad. De esta manera se ha producido la idea de un único niño posible, un ser sensible, que no sabe, que no conoce, que es vulnerable, que necesita ser protegido, por tener escasos recursos materiales emocionales y simbólicos.

Por tanto, este ser, debe ser apartado de la vida social, e incluido en un ambiente familiar y privado donde el adulto posee el saber del cual el niño y la niña carece, y recluido en la escuela, está como una institución de normalización donde los niños y niñas son “observados, medidos, examinados, clasificados, seleccionados, vigorizados, medicalizados, moralizados y protegidos por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos” (Piedrahita, 2000). En este sentido se trata de excluir e incluir los niños y niñas de los conflictos sociales y políticos de una forma extraña, atrapándoles en una supuesta burbuja de idealización de la infancia.

Esta identificación de infancia permite y exige al Estado, intervenir los cuerpos de estos seres a través su institucionalización. Esto como una forma de corregir, normalizar, disciplinar es decir construir una versión “sobre el deber ser y sobre lo deseable, tanto para sí mismos como para su vida en sociedad” (Di Iorio & Seidmann, 2012).

Entonces, la institucionalización se convierte en el mejor instrumento para atender aquellos niños y niñas que pueden llegar a ser un problema social, unos seres “peligrosos para la sociedad el Estado y sus instituciones” (Cussiánovich). Para lo cual la institucionalización produce una subjetividad particular desde la normalización – mediante la disciplina-, situando a los niños y niñas, como seres heterónomos y dependientes, en otras palabras como objetos de pasivos de intervención.

Esta imagen de infancia, genera unas formas de ver, concebir y de comunicarse con los niños y las niñas, entre ellas: un lenguaje inconscientemente internalizado en los adultos y/o en las maestras, que impone ideas, formas de actuar, de decidir, un lenguaje que estigmatiza y reafirma el lugar de los niños y las niñas como “vivientes deshabitados por el *logos* y excluidos de su posición de ciudadanos de la polis, pero liberados en la ciudad; reducidos en su condición de viviente a objeto de las prácticas disciplinarias que denunciaba Foucault, pero encadenado al poder político” (Castro, el niño de los derechos).

Y es precisamente, este lenguaje, utilizado por los adultos, el que modifica y genera prácticas en el trabajo que se desarrolla con los niños y niñas de Jardín Infantil Funandes Verona. Pues en el desarrollo de la jornada escolar se pueden escuchar frases como *tú no puedes hacer eso, tú no sabes vete para allá, nunca eres “juicioso”¹⁴, esas son mentiras, profes a ella no le crean porque es mentirosa, yo me di cuenta que ella es mentirosa, siempre dice mentiras¹⁵.*

Esta forma de hablar sobre los niños y las niñas frente a ellos mismos y a otras personas, tiene unas implicaciones en cuanto a la construcción de su subjetividad, de su identidad y por supuesto del lugar que ellos y ellas ocupan el mundo social. De esta manera se va dejando al niño y a la niña en una condición de incapacidad, de vulnerabilidad y objeto de modelación, donde su voz es poco reconocida por los adultos.

¹⁴ En una conversación con una niña del grado Jardín, a la que se le hizo la pregunta ¿qué es, estar juiciosos?, ella respondió *estar quietos y callados* (Diario de campo, junio de 2013).

¹⁵ Clase del viernes 20 de septiembre de 2013 en el Jardín Infantil *Funandes Verona*, en la localidad de Suba, con el grado Jardín (Diario de campo, septiembre de 2013).

Ya que, como establece Giroux, (1998) el lenguaje, es un constructor de mundo, de concepciones, de formas de vivir, de subjetividades, de sujetos sociales, con deseos e intereses, en pro de dominar o liberar al hombre. El lenguaje *es entonces un generador de la realidad*, inserto en significaciones particulares.

Por lo tanto, cuando no es reconocido en los niños y las niñas las capacidades de expresar de “nombrar [sus] experiencias- dar voz a [su] propio mundo y a afirmar[cen] como actores sociales activos con voluntad y propósito- [para] transformar el significado de esas experiencias, al analizar críticamente los supuestos sobre los cuales están edificadas” (Giroux, 1998, p. 27); estamos desconociendo e invisibilizando el potencial que ellos y ellas tienen para leer su realidad y contribuir en su transformación.

Pero esta forma de concebir, hablar y relacionarse con los niños y las niñas, se hace aún más evidente cuando se trata de niños y niñas en primera infancia, porque se les ubica en el espacio de *él no entiende, él no se da cuenta, ella no sabe lo que hace...* y esto, permite que hoy día como lo expone el Doctor en Antropología Social Carles Feixas Pámpols (2010)¹⁶, los niños y las niñas en edad inicial, sean objetos útiles al capitalismo maduro “*para producir nuevas necesidades sociales y nuevos objetos que inicialmente eran de lujo y que acabaron siendo necesidades básicas*” (Pámpols, 2010). En este escenario de problematización, el proceso pedagógico e investigativo estuvo atravesado por las siguientes preguntas ¿Cómo se potencia, desde la formación en

¹⁶ Seminario "Niñez, Juventudes y Consumos" el 29 de abril 2010, que fue organizado por el Núcleo de Investigación de Juventudes de la FACSO y el Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC). Recuperado el 10 de marzo 2014 en <http://www.facso.uchile.cl/noticias/61549/los-ninos-y-jovenes-son-sujetos-u-objetos-de-consumo>

derechos humanos el ejercicio de la promoción de la participación infantil, en los niños y las niñas de edad inicial del Jardín Infantil Funandes Verona, en la localidad de Suba? ¿Qué es y cuál es la importancia de la participación infantil en relación con la primera infancia? ¿Cómo se concibe la formación en derechos humanos para los niños y las niñas en edad inicial? ¿Es posible hoy hablar de una única concepción de infancia?

Para dar respuesta a estas preguntas fue necesario definir los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

- Sistematizar de forma narrativa, descriptiva e interpretativa, el proceso de formación en derechos humanos, propuesto desde la práctica pedagógica, con los niños y niñas en primera infancia del Jardín Infantil Funandes Verona, enfatizando en la promoción de la participación infantil.

Objetivos Específicos

- Conceptualizar la experiencia desarrollada en torno a la promoción de la participación infantil en el jardín infantil Funandes Verona con los niños y las niñas en primera infancia.
- Proponer a la licenciatura un proceso de formación en derechos humanos para los niños y las niñas en primera infancia
- Visibilizar la primera infancia como una categoría que aporta en la construcción de la multiplicidad de infancias.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo da cuenta del marco teórico y metodológico de este trabajo de investigación: en primera instancia se aborda la categoría social de infancia, presentando algunos de los debates que en relación con ella se han construido, y que, reconocen nuevas infancias tales como: infancia de los sectores urbano-populares y primera infancia; la siguiente categoría es la de derechos de los niños y niñas, realizando un recorrido sobre los antecedentes históricos a la hora de hablar de derechos de los niños y niñas, la educación en derechos humanos con niños y niñas de edad inicial y finalmente la categoría de participación y protagonismo de los niños y niñas de los sectores urbano populares.

Por último, se aborda la sistematización de experiencias como metodología investigativa, desarrollando diferentes perspectivas teóricas para el proceso de dicha sistematización.

Categoría Social de Infancia

La infancia, es una categoría moderna que ha atravesado diversas configuraciones y transformaciones en su corta historia. Lo que demuestra que no es un concepto unívoco, es decir, existen varias acepciones de infancia. La historia de la categoría social de infancia está ligada a momentos históricos que la han determinado; comenzando con los tiempos de la antigüedad, seguido de la edad media, y así sucesivamente el siglo de las luces, la infancia moderna y contemporánea.

La infancia ocupa entonces un lugar privilegiado en la sociedad occidental, con prioridad en Francia, Inglaterra y Suiza; hacia el siglo XVIII, tras una serie de

transformaciones y superaciones en el orden social y cultural. En palabras de Phillippe Aries (1993)

El tiempo de superar los límites de la infancia; esta dinámica esta evidentemente ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (*privacy*), a la mejora de la escuela y al hecho de que ésta ha sustituido al aprendizaje tradicional. (Aries, 1993: 12)

Durante el siglo XVIII, el trabajo realizado por Rousseau, *el Emilio* permitió reconocer la *naturaleza infantil*, como un nuevo modelo educativo para aquel tiempo. En su obra, se describen una serie de normas las cuales están relacionadas con el trato dado al niño, donde la responsabilidad y cuidado por parte del adulto está ligado a criar al niño bajo un ambiente de libertad. La preocupación por la alimentación, los primeros pasos, correr por los prados, caerse y levantarse, así como acostumbrarse al frio, el calor, la oscuridad, los ruidos, al hambre y sed, son vitales para que el niño y sus padres experimenten su entorno (Delgado, 2000).

Esta perspectiva del concepto de infancia representó una etapa específica del ser humano, implicando utilizar esa *naturaleza infantil* para la riqueza del Estado-Nación (niños como potencial de futuro para los estados), una fuerza trabajadora y productiva de toda república (Noguera, 2003).

Siendo el modelo de la familia burguesa el modelo a seguir, ya que esta puede preservar esa infancia y puede garantizar las necesidades de ese *niño* único, solo, que nace “*débil y dependiente en todo de los demás*” (Delgado, 2000: 143).

Es en los siglos XVII y XVIII, donde se dará la separación del mundo de los niños del mundo de los adultos, y en simultánea, se realizará un proceso de distribución y clasificación en razón de la clase social entre los mismos niños: los ricos y los pobres.

La frase *los hijos de los pobres*, se convierte en un discurso que se mantiene durante siglos en la historia, distinguiendo las distancias que hay entre los niños ricos y los niños pobres. Con esta frase se distinguía una población y se conocía la existencia de los pobres y sus hijos, además, incitaba miedo y simpatía hacia ellos y ellas

El miedo residía en que estos niños presentados como desordenados y sucios, fueran una amenaza para el futuro de la raza si no se hacía algo por ellos. La simpatía podía ser evocada si la condición de los niños de los pobres era percibida como una negación de lo que se pensaba que debía ser, propiamente, la niñez. (Cunningham, 1991: 3)

Es así que los pobres tenían una identidad, constituían la mayoría de la población y era evidente la comparación con los “ricos”. Las políticas que se adoptaron para los pobres exigían y registraban un consenso donde no se permitía llevar los hijos de los pobres a un status más elevado (Cunningham, 1991). Es entonces que la infancia de los hijos de los pobres, *“fue percibida como un tiempo de adaptación de los hábitos de trabajo”* (Cunningham, 1991), y la escolarización¹⁷ que cumplía la función de guiar la vida de aquellos niños al trabajo, su único futuro.

El reconocimiento de los pobres y sus hijos como un grupo social que se generó en el siglo XVIII, comenzó modificarse bien entrado el siglo XIX, perpetuando las prácticas de trabajo de los niños. Durante este periodo, el discurso de los hijos de los pobres se convirtió en el discurso de los niños trabajadores de los pobres¹⁸, con diferencias entre lo rural y urbano, así como de agricultura y manufactura. Eran niños que trabajaban en fábricas, talleres y minas.

¹⁷ Esta escolarización estaba dirigida a los niños para que recibieran las enseñanzas obligatorias en las escuelas.

¹⁸ “En el siglo XIX, cuando se quiere utilizar en la industria a las poblaciones rurales, ocurre que, para habituarlas al trabajo en los talleres, se apela a congregaciones; se encuadra a los obreros en unas *fábricas-convenios*”. (Foucault, 1976: 153). Por consiguiente, el trabajo de los niños constituía una adaptación de ellos en el espacio de trabajo, un valor económico para los adultos, eran mano de obra barata y del mismo modo, se tenían que acomodar a las reglas del mundo laboral.

La ley de los pobres - que cobijaba a esta población -, al igual que sus hijos, pasaron a ser *los hijos del Estado* (Cunningham, 1991). En aquel discurso, los niños del Estado, son todos aquellos niños cuyas vidas el Estado controla¹⁹: los que trabajaban, eran regulados y vigilados por actas industriales, asistían a la escuela y se promovió una legislación para la prevención de la crueldad y el abandono en el hogar (Cunningham, 1991).

El interés de los Estados durante los siglos XIX y XX por generar legislaciones y normas para la protección de la infancia, estuvo ligado a un *ideal de progreso*, en palabras de Safford (1989) *“fue una época de industrialización incipiente, debilidad de los gobiernos nacionales, desorganización política, inestabilidad económica entre otros, eran un problema para el progreso”* (p.283). Se necesitaban reformas provenientes de los países de Europa y Estados Unidos, como un modelo a seguir para los países de América Latina.

La escuela “tradicional” como institución durante el siglo XIX, para los países de Europa, Estados Unidos y América Latina, estaba compuesta por la tradición, es decir, las costumbres que se tenían que enseñar a los niños pobres o de las clases humildes²⁰: bases religiosas, enseñanza de la moral, actividades productivas como hilar, cuidar animales de la granja y cultivar alimentos.

¹⁹ Para Michel Foucault (1976) el Estado en los siglos XVII y XVIII es un conjunto de *observatorios*, estos observatorios se figuran desde unas arquitecturas con muros gruesos y puertas de acero que impiden entrar o salir: el hospital-edificio, la escuela-edificio, la cárcel, las fábricas, entre otros donde su función es “ser un operador para la transformación de los individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa sobre su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, ofrecerlos a un conocimiento, modificarlos” (p.178).

²⁰ Uno de los pensamientos que tuvo influencia durante este siglo fue el de J. E. Pestalozzi. Este pensador, se dedicó al trabajo de la educación de la infancia marginada, desde las actividades productivas o las *lecciones de cosas* como necesidades urgentes de los niños de las clases humildes.

Para el siglo XX, la prioridad de la pedagogía activa como reforma de la educación en las instituciones públicas -igualmente instituciones privadas, instituciones “anormales”, y demás, en Europa y Estados Unidos-, generó nuevos sistemas de enseñanza y estrategias de formación para la infancia, así como debates a las prácticas de la escuela tradicional (Obregón, Ospina & Saldarriaga, 1997). En palabras de Obregón et al. (1997) *“las críticas a la escuela tradicional, se dirigen fundamentalmente hacia su ignorancia de las nuevas concepciones acerca de infancia y su funcionamiento psicológico, así como su régimen disciplinario y su aislamiento del medio”* (p. 51-52).

Por consiguiente, en esta reforma para la educación, participaron los saberes de las disciplinas como la biología, la medicina, psicología, sociología entre otros saberes para los estudios del “niño” y su educación en la escuela (este como un espacio de aislamiento, separación y encerramiento), involucrando discursos para moldear el ideal de hombre y de ciudadano, estos discursos son la degeneración de la raza desde *“la creación de una imagen del pueblo colombiano como raza degenerada (...) así como la superación de las debilidades de esa raza nacional”* (Obregón et al. 1997: 46-50) y la higiene escolar, como

Una preocupación que fue introducida por los médicos en la escuela como “ciencia de la vida” y “arte de conservar la salud” la cual señalaba las reglas propicias para asegurar el buen desarrollo, conservación y funcionamiento del organismo. Dichas reglas debían ser aplicables a todas las funciones psíquicas y físicas, pues “conducen como último fin al perfeccionamiento del individuo y a su mayor utilidad para con la sociedad”. (Borda citado por Obregón et al. 1997: 56)

Para el caso colombiano, estos discursos basados en reformas y legislaciones globales, sobre la *defensa de la raza y la higiene* trascendieron las miradas sobre la educación y sobre la sociedad en las ciudades de Bogotá, Medellín, Tunja y Manizales.

La escuela durante el siglo XX, se convierte en un lugar dirigido a “*examinar al niño*” (Obregón et al. 1997: 67). En una arquitectura encerrada, en palabras de Foucault (1976) “*es un operador de encauzamiento de la conducta. Una institución disciplinaria que ha secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta*” (p. 177-178).

Aspectos como el peso, la talla, la compostura ósea, la forma de los dientes, el abdomen, los órganos como el corazón, riñones y articulaciones, generaron una imagen de niño²¹, así como una clasificación e individualización de cada niño en la enseñanza, como uno diferente del otro. De ahí que la categoría de infancia presentara modificaciones para el siglo XX como

La infancia como edad de fragilidad y plagada de peligros, la influencia del clima y del medio sobre la personalidad y las aptitudes del niño y la raza, la importancia de la actividad para el cumplimiento, por parte de la infancia, con su función natural de desarrollo fisiológico y sensorial y de adaptación física al medio. (Obregón et al. 1997:54)

En cierto modo, a mediados del siglo XX, los discursos jurídicos realizados por políticos, diplomáticos y gobernantes del globo sobre la infancia, comenzaron a tener voz sobre esa categoría, donde el “niño” comienza a tener un nuevo lugar privilegiado²², respaldando la defensa y la protección de la que en ese momento se llamará “la niñez”.

La categoría de infancia moderna como discurso hegemónico llevó a comprender esta noción como única, un ser moldeado para los fines de formar un adulto “ideal”, desde

²¹ “*educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad*”. (Foucault, 1967:177)

²² Un lugar privilegiado en la disciplina política y del derecho, diferente a otras disciplinas del conocimiento.

donde se asigna a los niños y niñas características de fragilidad y debilidad, convirtiéndolos en sujetos heterónomos.

Durante la contemporaneidad, la categoría de infancia se ha ampliado a distintos discursos, en este rastreo se puede ligar temporalmente a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Es así que esta noción comienza a tener otras miradas que problematizan el discurso dominante, generadas por las transformaciones que el mundo occidental enfrenta (neoliberalismo, la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros), esto implica nuevas formas de tratar a la infancia. Esto se debe a los cambios radicales que han acontecido en las sociedades occidentales, donde los mecanismos jurídicos a favor de la infancia, tienen que enfrentar dichas transformaciones del concepto. Emergiendo otras formas de leer y mirar a la infancia en América Latina.

El análisis realizado sobre la sociedad del siglo XX, por Mariano Narodowski entre otros autores (1999) destaca que en este siglo, se lleva a cabo un proceso de *“desinfantilización”*, distinguiendo dos tópicos de análisis: *“la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada”* (Narodowski citado por Noguera, 2003).

La infancia hiperrealizada es aquella donde los niños y niñas vivencian su proceso de formación con los medios de comunicación y de la información: computadoras, internet, televisor con más de sesenta y cinco (65) canales de cable, video juegos, video DVD y que ya dejaron de ocupar un lugar del *“no saber”* (Narodowski citado por Noguera, 2003). Suelen no necesitar protección por parte de los adultos, son señalados como *“monstruos”*, y no generan cariño o ternura.

Por otra parte, la infancia desrealizada, según Narodowski (1999) es la infancia de la calle, la infancia trabajadora, aquella que es abandonada e independiente, que es autónoma porque vive y trabaja en la calle. Este tópico de análisis permite evidenciar una infancia que rompe con el paradigma hegemónico, una infancia que se *des-realiza*, en palabras de Narodowski (1999).

La desinfantilización asume una posición donde la noción de infancia moderna queda en cuestionamiento y entra en tensión, rompiendo la línea divisoria entre niños y adultos. Los dos tópicos de análisis destacados por Narodowski (1999) enfatizan dos tipos de infancia, colocando dos formas de vida de los niños y niñas: aquellos que tienen y aquellos que no tienen.

Por un lado, se hace evidencia de un niño y niña como potenciales consumidores, en palabras de Cussiánovich (2009) los niños y niñas llegan a ser objetos de consumo, sujetos de mercado y clientes apetecibles (Cussiánovich, 2009: 50). Esto se demuestra en el lugar que los niños y niñas ocupan en los medios de comunicación (programas de televisión, propagandas, música, bailes y demás trabajos para la televisión) en las líneas especializadas para los productos de los bebés, en la moda y las nuevas tecnologías.

Por otro lado, desconoce a los niños y niñas como sujetos sociales de derecho, dándole un rechazo como actor social, ciudadano, no teniendo en cuenta sus saberes, sus inquietudes y también, desconociéndolos como sujetos de derechos políticos, económicos, sociales y culturales (Cussiánovich, 2009: 50).

De modo similar, sucede con los niños y niñas vistos como *des-realizados*, como peligrosos o como amenaza para la sociedad (Cussiánovich, 2009: 50). El ver un grupo de niños y niñas de la calle o trabajadores, no solo genera lástima o compasión, menos ternura, en muchos casos genera miedo, temor; se piensa que están planeando como robar o agredir a las personas. Estos niños y niñas se miran como peligrosos, así como se mira peligroso su barrio, su comunidad, las organizaciones a las que pertenecen o los espacios donde muchos de ellos y ellas permanecen (parques, esquinas de las cuadras, en un sector de economía informal, plazas de mercado, entre otros).

El análisis de Alejandro Cussiánovich (2009) sobre el concepto de la peligrosidad, se desenvuelve desde una *cultura defensiva*; quiere decir esto que en el fondo, para la sociedad, el Estado y sus instituciones, los niños y niñas son peligrosos por sus potencialidades y sus audacias, por lo que les falta y les sobra, “*son capaces de todo, no hay cosa que no puedan realizarla*” (Cussiánovich, 2009: 50).

Este concepto de peligrosidad se ha asignado principalmente a los niños y las niñas que viven en los barrios urbano populares, los cuales son considerados como territorios habitados por las clases más bajas de la sociedad, los menos favorecidos, los vulnerables o los menos dotados económica o culturalmente. Lugares que requieren de la presencia policiaca y de programas públicos de atención infantil con los cuales se pretende regular la conducta social de estos niños y niñas. Esta manera de intervenir del Estado depende en gran medida de los juicios de valor cultural enfocados en la vigilancia y el control, que no permiten visibilizar las condiciones histórico-sociales y

económicas en las que se han desarrollado la vida de los niños, niñas y adolescentes urbano populares.

Por el contrario, desde una mirada emancipadora, el territorio se entiende como “el espacio donde se constituye una nueva organización social, donde los sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándolo desde lo material y lo simbólico” (Zibechi, 2008: 201) a su vez, es el recurso y la gestión colectiva que permite conformar comunidades y un sistema comunal (juntas de vecinos, comunidades vecinales, comités de padres y madres de familia, juntas escolares, entre otras) donde participan los miembros que constituyen el territorio.

Y es a estos espacios a donde llegan muchas de las personas que huyen de los desastres naturales y de violencia que se manifiesta en los sectores rurales, constituyendo entonces espacios de auto-organización, de participación de nuevas relaciones de poder, y de nuevos sujetos (en este caso, los niños, niñas, jóvenes, mujeres y adultos mayores, miembros del territorio) que propenden por una nueva organización de la sociedad (Zibechi, 2008, 203) y por un cuestionamiento a la sociedad (Cussiánovich, 2009: 45). La infancia de los sectores urbano-populares, se constituye como categoría a través de la configuración de sus vidas mediadas por el territorio.

Es así que los niños y niñas, habitantes de sectores urbano-populares, constituyen el territorio transitando por los distintos escenarios del barrio, ya sea para hacer “mandados” o ir a la escuela; utilizando la bicicleta, aprovechando el transporte de servicio público (alimentador); donde se generan conversaciones, hacen bromas, se

rien de los demás, se acompañan de sus vecinos y de sus pares, ya que muchos de los niños y las niñas no pueden ser acompañados por sus padres, debido a que ellos están ocupados en sus trabajos.

Otra forma de relacionarse con el territorio se da al acompañar a sus padres en las faenas cotidianas del trabajo informal, puesto que los padres y madres saben muy bien que los niños y niñas son su responsabilidad tanto en el cuidado como en el satisfacer las necesidades básicas; a partir de este tiempo compartido los adultos, los niños y niñas van adquiriendo saberes para *la supervivencia de diario vivir*.

Los niños y las niñas habitan por demás la calle y con ello el barrio, dotando al territorio de nuevos significados, o los juegos en la cuadra (que van a hasta altas horas de la noche, durante las vacaciones), los diálogos con y entre los vecinos, en los cuales no solo se entretienen relaciones de confianza y de afecto sino también aprendizajes de prácticas de la vida diaria (al ir a la tienda a comprar algunos artículos comestibles como dulces, el tomate, la cebolla etc, es una de las prácticas a través de la cual los niños y las niñas se apropian del territorio).

Esta manera de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de los sectores urbano populares, permite visibilizarlos como sujetos colectivos que comparten experiencias, juegos y tareas, mediante el contacto y la relación con los otros. Esto va en contravía con el ideal de infancia hegemónica, que ha apartado a los

niños y las niñas del contacto con el mundo y los ha ubicado en el lugar del no saber y en el espacio de la vida imaginaria creada en los cuentos fantásticos²³

Es así, que la categoría de infancia se ha ampliado, gracias a la visibilización de “*otras infancias*”²⁴, las cuales ponen en cuestionamiento el carácter homogenizante de la categoría.

Por otra parte, la noción de infancia, como lo expone Bazán (2010) ha estado influida por tres campos de ideas que conviven y que han dado significado a las formas de intervención y construcción de políticas públicas en relación con los niños y las niñas.

Estos tres campos de ideas son: las ideas decadentes que se han condensado en la doctrina correccional, desde la idea del niño como ser peligroso que debe ser intervenido por el Estado para corregirlo; las ideas prevalentes ancladas a la doctrina de protección integral donde se entiende el niño como sujeto social de derechos y las ideas emergentes que conforman “el conjunto de nuevas valoraciones y experiencias sociales... que surgen en términos de innovación política y social y, en su momento probablemente en derechos. El protagonismo de la infancia caracterizaría el ámbito de las ideas emergentes” (Bazán, 2010: 17).

Con la coexistencia de estos tres campos de ideas, se han configurado diferentes modos de crianza, de cuidado, de participación, de educación, del rol o el “deber ser” de los niños y las niñas y por supuesto se han creado diferentes etapas de vida, a partir

²³ Hay que aclarar que los cuentos fantásticos permiten generar reflexiones críticas frente a la realidad que muestran, siempre y cuando se abran los espacios de interlocución con los niños y las niñas.

²⁴ Discursos de las infancias indígenas, migratorias, de la calle, niños y niñas trabajadores, niños y niñas en conflicto con la ley, discapacitados, niños y niñas en conflicto armado, primera infancia e infancia en los sectores urbano-populares (Liebel, 2009).

de los procesos de desarrollo humano gracias los estudios del comportamiento de los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, que incluye sus características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociales y emocionales.

La primera infancia, etapa a la cual el Comité de los Derechos del Niño, ha definido como los niños pequeños, menores de ocho (8) años de edad, un concepto que varía según la región, tradiciones locales y como están diseñados los sistemas educativos de cada Estado parte. Para CIDN, la primera infancia es entendida como niños y niñas que se encuentran en periodo de gestación, luego el nacimiento, pasando por el periodo de preescolar hasta el periodo escolar, exactamente, va de cero a los ocho años de edad.

Para el caso colombiano, la primera infancia es

La etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va entre los cero a los seis años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos, reconocidos por los tratados internacionales, en la Constitución política y en este código. (Ley 1098 de 2006: 20)

La primera infancia, más allá de ser una etapa concreta de la vida, o un periodo de desarrollo y de maduración que comprende unos ciclos de desarrollo secuenciales, como lo expone Piaget (1980) “*etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de las operaciones formales*”, y un objeto de protección; los niños y niñas en primera infancia son sujetos pensantes, soñadores, conflictivos, capaces de expresar lo que sienten, lo que quieren, lo que no quieren, de escuchar y discutir con sus pares; de identificar su realidad (hablan de lo que pasa con sus familias, con sus vecinos, en sus hogares, con sus mascotas); de reponerse de las

adversidades, de interrogarse del porqué de las situaciones, y buscan respuestas no solo desde sus experiencias, sino desde la interlocución con los otros(as).

Estas capacidades son invisibilizadas y distorsionadas desde un lenguaje adulto-céntrico y patriarcal que, deslegitiman la autonomía de los niños y niñas. En la actualidad, se han generado procesos que han abierto fisuras a la cultura patriarcal. Los movimientos de mujeres han influido en los cambios producidos en las relaciones de género y las relaciones intergeneracionales. Es a partir de estas nuevas relaciones intergeneracionales, que los movimientos de niños y niñas han producido unas perspectivas diferentes en relación a la concepción de la infancia hegemónica.

Los Derechos de los Niños y Niñas

La noción de infancia desde el discurso jurídico comenzó a tener prioridad a mediados del siglo XX mediante el lenguaje de los derechos humanos de los niños, este discurso concibió al niño como un objeto de asistencia y protección (Noguera, 2003: 77) o más bien, como una persona que pudiera acceder a limitados servicios.

En los antecedentes de la CIDN, se puede ubicar unas obligaciones que debían tener los adultos hacia los niños, reflejaban la idea de cuidar y educar a la infancia como potencial de futuro para el Estado.

En el siglo XX, los diversos Estados de occidente, manifestaron la preocupación por generar apoyos y atención a la niñez, vista esta como una población vulnerable y en estado de indefensión en razón de su edad (Noguera, 2003: 77).

El 16 de septiembre de 1924, se establece el nacimiento de los Convenios Internacionales sobre los Derechos del Niño en la Declaración de Ginebra. La preocupación por la niñez que se generó en aquel año, fue un compromiso moral de la humanidad para dar al niño lo mejor, dejando a un lado la raza, nacionalidad y creencias, pero teniendo en cuenta la protección de niños delincuentes, abandonados, desadaptados o propensos a situaciones de explotación (Noguera, 2003: 77).

Esta declaración, no estipuló derechos, exactamente fueron obligaciones que los adultos debían tener con los niños, puesto que estos últimos no eran considerados como sujetos de derechos, eran personas útiles para la sociedad (Liebel, 2009: 28).

Para el 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la Declaración ampliada sobre los Derechos del Niño, documento de 10 (diez) artículos donde por primera vez se habla del niño como sujeto de derechos.

Dicha convención planteaba aspectos inéditos, por ejemplo: la delimitación de la edad mínima para trabajar, puesto que en el siglo XIX y mediados del siglo XX el niño siempre había trabajado bajo prácticas de explotación; la preocupación por generar acciones para superar problemáticas concernientes a los niños; y definir políticas para ampliar las oportunidades de desarrollo en la población infantil (Noguera, 2003: 78).

La noción de infancia que se definió durante este proceso de 1959, y bien entrada la década de 1970 donde se realizaron Resoluciones de la Asamblea General de la ONU hasta la fecha de 1989, estaba ligada a las ideas de protección y cuidado para con la infancia.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas, abrió la propuesta de retomar, ampliar, modificar, debatir y aprobar nuevamente la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, por las muchas situaciones de violencia²⁵ que vivían los niños y las niñas en el globo.

Esta comisión permitió tomar en cuenta la participación de movimientos sociales a favor de la infancia, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como: Defensa de los Niños Internacional, Alianza *Save the Children*, Amnistía Internacional, Comisión Internacional de Juristas (Liebel, 2009: 42) así mismo, movimientos alternativos latinoamericanos, como el Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) que en mayo de 1986 participó en el primer Congreso Nacional de Niños de la Calle, en la ciudad de Brasilia, con 450 niños de todo el Brasil, el objetivo de aquel encuentro era escuchar a *“una minoría reprimida”* (Hart, 1993: 32).

Para 1989 se realiza el segundo Congreso nacional de Niños de la Calle, con la participación de 700 niños de todo Brasil, y la participación de los Movimientos de NATs de Perú y Bolivia.

El propósito fundamental de este hito histórico de la CIDN, era *“desarrollar solidaridad entre diversos grupos de niños y niñas de la calle y trabajadores, y se seleccionó a la ciudad de Brasilia como sede con el fin de sensibilizar a las autoridades”* (Hart, 1993: 33).

²⁵ Esta iniciativa la tuvo en cuenta el gobierno de Polonia, donde las situaciones de violencia que se trabajaron en el ECOSOC de 1978 a 1979 fueron: víctimas de las guerras nacionales e internacionales, el colonialismo, el racismo, el *apartheid*, entre otros. Todo esto demandó la creación de un acuerdo internacional vinculante de los Estados parte de la ONU. Del mismo modo, se proclamó para 1979 como el *“Año Internacional del Niño”* (Liebel, 2009: 41).

Los logros que se identificaron en aquel encuentro, mencionados por Roger Hart (1993) fueron:

Observar como los niños y niñas estaban bien organizados y se expresaban tan claramente durante los debates, esto exigió que los representantes de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales los y las escucharan; los niños y niñas nunca habían tenido antes una voz pública, se habían preparado bien y fueron capaces de hablar claramente de sus preocupaciones ante una audiencia; Brasil y muchos países del continente Latinoamericano, venían de gobiernos dictatoriales, se acercaban propuestas de democracia y por ende, se destacó la voz de los niños y niñas de la calle y trabajadores, viendo esta población como una *minoría reprimida*; y, los niños y niñas venían de conferencias estatales y regionales en las cuales habían debatido una propuesta para un Estatuto del Niño y Adolescente. (pág. 33)

El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, después de largos debates, conferencias, iniciativas y demás formas de participación que condujo el “*ad hoc-group on the drafting of the Convention*” en ocasiones de manera dispersa y no organizada, dejando ver que la intención de estos encuentros no se enfocó en tener en cuenta lo que estos grupos de niños y niñas reclamaban, del mismo modo, no tomaron en cuenta muchos elementos vitales para la formación de la convención.

La CIDN, es un conjunto de normas consuetudinarias²⁶ que consta de 54 (cincuenta y cuatro) artículos, tres principios fundamentales que, Liebel (2009) destaca, los cuales son: el primero es que son derechos *Universales*, esto es que son de carácter universal, son para todos los niños y niñas del globo sin distinción alguna; el principio de *Indivisibilidad*, es aquel que menciona que los derechos del niño son derechos de libertad y de igualdad, que no tienen ninguna jerarquía en sus artículos y que están entrelazados uno con el otro; el carácter de ser *Interdependientes* señala que existe

²⁶ Término jurídico referido a lo que es por costumbre de los Derechos Humanos y la dignidad humana.

una interrelación con los demás derechos, como los de la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Derechos Económicos, sociales y Culturales (DESC) así como la Convención sobre los Derechos del Niño, son implementados en conjunto para su garantía.

La CIDN se complementa de tres protocolos facultativos: el primero es sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (2002); el segundo es relativo a la participación de niños en los conflictos armados (2002); y, el protocolo facultativo sobre el procedimiento de comunicaciones (2012) que es el más innovador.

El principio fundamental aportado desde el CIDN es *el interés superior del niño*, esta noción jurídica se establece en el artículo 3 (tres) de la Convención, manifiesta que el niño es sujeto titular de derechos propios, y que los Estados parte se comprometen asegurar la protección y el cuidado para su bienestar, igual que las instituciones o establecimientos encargados que garanticen la protección.

La interpretación de este principio en la mayoría de los casos queda anclada en el derecho y en los sistemas jurídicos, separado de las condiciones de vida de los niños y las niñas (condiciones materiales sociales políticas y culturales). Es decir, que la interpretación del interés superior del niño queda *“supeditada a la absoluta arbitrariedad adultocéntrica del gestor público o del operador de justicia”* (Bazán, 2010: 33) y por lo tanto el niño sujeto de derechos regresa a la condición de objeto de derecho. Desde esta forma de interpretar este principio son primordialmente los niños

y niñas en condiciones especiales de pobreza y de permanencia en calle, que no alcanzan a lograr la condición de sujetos sociales de derecho.

La CIDN consta de tres grupos de derechos de los niños, propuestos por la UNICEF, como: derechos de *Protección*, están relacionados con los derechos de estar protegidos de toda forma de violencia: física, simbólica, psicológica etc. de tratos crueles, torturas, abuso sexual, explotación económica y de drogas; el grupo de derechos de *Provisión*, son aquellos que manifiestan el derecho a la salud, ir al médico, a la educación, a las condiciones de vida adecuadas, a una vivienda digna y seguridad social; y los del grupo de *Participación*, que expresan que todos los niños y niñas tienen derecho a expresar libremente su opinión, respetar el libre pensamiento, conciencia y religión, conformar asociaciones, a reunirse, así como el brindarles información sobre temas adecuados a su edad y grado de madurez, y del mismo modo, respetar su intimidad y dignidad personal. Tienen derecho al descanso, al esparcimiento y a la recreación. Así como participar en una vida cultural y artística.

Aunque la idea central o el espíritu de la CIDN es reconocer a los niños y las niñas como sujetos sociales de derecho, sin embargo la participación que es el derecho fundamental de la democracia y la ciudadanía, y es el que permite ubicar a los niños y las niñas en la esfera pública, no está explícito jurídicamente en la CIDN.

Esta situación, genera varias dificultades al momento de interpretar y generar prácticas para reconocer a los niños y las niñas, como sujetos sociales de derecho. Esto se hace claro en las experiencias de participación infantil que se han desarrollado en América Latina. Por ejemplo La Ciudad de los Niños (Rosario, Argentina, 1996),

Consejo de los Niños de Miraflores (Lima, Perú, 2011), Foro del Presupuesto Participativo con Niños, Niñas y Adolescentes (Perú, 2006/7), Ideas para Bogotá: Los NNA tienen el poder para participar y ser escuchados (Bogotá, Colombia, 2008) , La primera consulta a niños, niñas y adolescentes del Cantón Cuenca (Ecuador, 2011) , Cuarta Consulta Nacional: Mi Opinión Cuenta (Chile, 2011) , Opino y vale: Consulta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes (Uruguay, 2008)

Algunas de estas experiencias corren el riesgo de fundamentar la participación infantil en la interpretación literal del art. 12 de la CIDN, entendiendo la participación infantil como el ejercicio de abrir espacios de escucha para los niños y las niñas, sin que esta escucha, se haga con la intención de que las opiniones de los niños y las niñas, se tengan en cuenta al momento de tener incidencia.

Como bien lo expone Cussianovich (2012), escuchar a los niños y las niñas es apenas la introducción a la participación. Y no es el punto de llegada, “no basta con que opinen sino que tienen derecho a preguntar y a saber para qué sirvió su opinión”.

Este riesgo se da principalmente porque los adultos mantienen actitudes discriminatorias frente a los niños y las niñas, porque en las decisiones políticas y económicas prevalece la cultura autoritaria y adultocéntrica, porque esta cultura adultocéntrica y patriarcal, del *status quo*, no está dispuesta a ceder en el poder para que los niños y niñas participen, y finalmente porque muchos de los espacios de participación que se abren hoy día, para los niños y las niñas se muestran como innovadores pero en realidad conservan la “posición de dominación y control sobre los niños y niñas” (Cussianovich 2012).

Siendo la participación la condición necesaria para la realización de otros derechos como el derecho a la vida y desarrollo, el principio a la no discriminación, el principio del interés superior del niño, se hace necesario entender que la participación es un asunto de orden político social, que requiere no solo de un cambio cultural, donde los adultos cedan a los niños y las niñas el poder de “decisión tanto en el mundo real de la familia y de la escuela, como de la comunidad” Bazán (2010), esto “trastoca el concepto de poder entendido como autoridad excluyente y dominante del adulto y propone uno distinto, de reconocimiento de las capacidades humanas de pensar, opinar, tomar decisiones y de trabajar en equipo” (Claux y Cristóbal, 2012: 11). Sino que también requiere de la

Voluntad política y voluntad jurídica para reconocer y garantizar los derechos del niño. “El poder sin derecho es ciego, pero el derecho sin poder es vacío. Se establece así una relación mutua entre ambos espacios, por la que se vinculan lo político y jurídico en diversos aspectos y se jurídica el poder político. (Bazán, 2010: 35)

En pocas palabras la participación infantil, al ser un asunto político y social, requiere de un cambio cultural que permita nuevas relaciones adulto-niño en todos los ámbitos, donde se reconozca la importancia de escuchar y respetar a los niños y las niñas, de forma tal que sea posible “sustituir relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida” (de Sousa, 2006: 12)

Y ya que es la escuela un ámbito de participación y es el lugar en donde los niños y las niñas pasan la mayor parte del tiempo, pero también, es el lugar donde según Comité de Derechos del Niño de la ONU en Ginebra de acuerdo a la observación General N° 12 (2009) sobre el Derecho del Niño a ser Escuchado, en la “mayoría de los casos, las

escuelas no promueven que los niños y niñas expresen sus opiniones y que éstas sean tomadas en cuenta” (Claux y Cristóbal, 2012: 11).

De allí que, se hace necesario que en la escuela se propongan espacios de formación en derechos humanos (en adelante EDH), que permitan transformar los discursos y las representaciones de los niños y niñas, en sus acciones y en su vida cotidiana (Cussiánovich, 2009: 23), no desde una relación subjetiva vertical y dominante, sino configurando espacios de diálogo y de reconocimiento de las subjetividades sociales, puesto que aún, las distintas poblaciones de infancia, son consideradas como objetos simples y aún no se supera la mirada *asistencial*²⁷ que se tiene sobre éstas (Pérez, 2009: 296). Para el caso de esta investigación, la EDH que propone está enfocada en los niños y las niñas de edad inicial.

La educación en derechos humanos, como bien lo expone Abraham Magendzo (2009), comenzó a recobrar vigencia en el espacio público en América Latina, durante los años 80’s, como resultado de las diferentes acciones promovidas por ONGs, organizaciones sociales y organizaciones gubernamentales, frente a las situaciones de vulneración de derechos humanos que estaban afectando a gran parte de la población del continente.

La EDH, en este contexto se fue configurando como un elemento fundamental *“en la (re)democratización de las sociedades tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y las instituciones”* (p.4). La EDH, se ha ido construyendo desde *“el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía”*, que

²⁷ *“Salvar a los niños y niñas suministrándoles necesidades y no derechos”* (Pérez, 2009: 296).

requiere que los derechos humanos no se conviertan en una área más para enseñar, sino que sean un eje transversal e interdisciplinario que afecte todos los aspectos de la vida escolar, no solo de los y las estudiantes sino de toda la comunidad educativa.

Dentro de la educación no formal, la EDH se ha ido desarrollando a partir de las propuestas generadas por las Iglesias, las Vicarias, los gremios, las asociaciones vecinales, los clubes, las ONGs entre otras. Estas organizaciones han centrado su atención en los “grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas y permanentes a sus derechos, como son los niños y las niñas, las mujeres, los jóvenes, los indígenas, los homosexuales y lesbianas, los minusválidos, las personas de tercera edad etc.” (p. 6).

La perspectiva de trabajo de estas organizaciones ha estado ligada a la pedagogía crítica, que propone la educación popular. Donde se busca generar una mirada crítica y problematizadora de la realidad, *“una comunicación horizontal entre docentes y estudiantes basada en la confianza y en el reconocimiento del otro como un legítimo otro”* (p. 7). Esto en pro de la defensa de los derechos humanos, la transformación de la realidad y el empoderamiento de los sujetos.

Por lo tanto, al hablar de formación en derechos humanos con niños y niñas en primera infancia, requiere de los educadores, un ejercicio de reconocimiento del “otro”, como interlocutor válido, con el cual es posible generar procesos críticos participativos que permitan una construcción de *“sociedades más acordes con los derechos humanos de todas las personas”* (Hernández, 2005: 30).

Específicamente para el proceso de formación en derechos humanos con los niños y las niñas en primera infancia, del Jardín infantil Funandes Verona, se tuvo en cuenta la propuesta pedagógica del profesor Xusus R. Jares (1999), para quien la formación en derechos humanos requiere de unos principios, a través de los cuales, los derechos humanos no sean entendidos como un conjunto de normas que deben ser transmitidas y aplicadas de forma descontextualizada y literal, sino más bien como una representación de la vida cotidiana, como un ejercicio diario, donde los sujetos se interrelacionan y trabajan por generar espacios de interlocución y construcción, atravesados por enfoques críticos, cognitivos y afectivos.

Participación y protagonismo de los niños y niñas de sectores urbano populares.

Ya que es la participación el derecho fundamental de la democracia y la ciudadanía, y es, el derecho que permite ubicar a los niños y las niñas en la esfera pública, se hace necesario indagar que es participación y que implicaciones tienen en relación con la forma en la que se conciben a los niños y niñas.

Según la profesora Ofelia Reveco²⁸ (2012), etimológicamente, la palabra participación significa común-uniión íntima, significa intercambio. Quiere decir, que cuando se entra en intimidad con el otro, se da un intercambio desde lo común, a través del cual es posible producir transformaciones entre quienes participan; la participación es el antónimo del individualismo (Reveco, 2012).

Esta definición no solo en edad inicial, sino en todos los espacios de la vida exige: reconocer al otro(a), valorar y maravillarse de lo que hace el otro(a), respetar al otro(a),

²⁸ Conferencia sobre participación como manera de vivir ofrecida en el Congreso Internacional de Educación Infantil, los días 30 de junio y 1 de julio. Asociación de *Mestres Rosa Sensat*.

confiar en el otro, ser atentos a escuchar y observar en detalle al otro, perder el miedo a la heterogeneidad y repensarse desde un nuevo contrato social (Cussiánovich, 2009: 17) donde se redefina los discursos frente a cultura, democracia y ciudadanía.

Por lo tanto es importante hablar de participación en primera infancia desde cinco instancias: 1) porque aún se tiene una imagen de niños y niñas idealizada, a partir de la cual se le asignan características propias a los niños y las niñas, invisibilizando las diferencias y particularidades (entendiendo que existen diferentes infancias) generando así, una distorsión de la realidad; 2) la participación infantil es una categoría relevante para las discusiones actuales de democracia y ciudadanía; 3) a partir de la participación infantil es posible permear las relaciones intergeneracionales; 4) la participación de los niños y las niñas en edad inicial es un asunto polémico, ya que es muy difícil comprender que los niños y niñas de estas edades pueden participar; 5) las experiencias de organización infantil como: movimientos de niños, niñas y adolescentes (NATS) y Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) constituyen una posibilidad significativa para la existencia social de la infancia (Cussiánovich, 2009: 20).

Estas experiencias de organización infantil se han ido construyendo desde las ideas emergentes, que han impregnado el paradigma del protagonismo.

El protagonismo infantil es un concepto que ha ido potenciando, a partir de las *“prácticas que los propios niños, niñas y adolescentes organizados o no van desarrollando, a partir de las cuales van ensanchando el sentido y el contenido vital de los que es para ellos ir siendo protagonistas”* (Cussiánovich, 2010: 25)

Por lo tanto abrir espacios de interlocución y de dialogo intergeneracional con los niños y las niñas en edad inicial, permite identificar y entender que esta, no solo se da a partir del lenguaje oral, sino también, a partir de las expresiones corporales (correr, saltar), gestuales o faciales (llorar, reír, gritar, hacer muecas), como también, se da en el momento de organizar, escoger y construir los juegos, al dialogar sobre sus intereses (lo que ocurre en el momento en la televisión, música, en el colegio, en la casa, en el barrio) al recorrer los sectores cercanos a sus hogares para conocerlos, al ir a los parque con los amigos, organizar grupos de tareas y juegos deportivos (futbol). Es necesario visibilizar como los niños y niñas en edad inicial tienen capacidades de participación.

El barrio Verona, donde se encuentra ubicado el Jardín, es considerado por informes y diagnósticos estatales como un contexto de pobreza y exclusión, con problemáticas sociales y con necesidades básicas insatisfechas. Ante esto, desde una lógica neoliberal, el Estado incentiva programas sociales con los cuales pretende dar soluciones momentáneas a aquellas “problemáticas sociales”, de esta manera, se ubican a los sujetos urbano-populares en lugares de vulnerabilidad, permite que el Estado y los mismos sujetos urbano-populares desconozcan las capacidades de participación, autogestión y ejercicio de los derechos humanos.

En conclusión en el contexto urbano-popular es clave hablar de participación y protagonismo infantil, porque, permite que los sujetos, en este caso los niños y las niñas en edad inicial se reconozcan y sean reconocidos como actores sociales, como sujetos sociales de derecho. Y porque este análisis porta a la re significación de la democracia.

Metodología. La sistematización, una construcción desde américa latina

Según el sociólogo y educador Oscar Jara, la S.E es un concepto construido desde América Latina, como resultado de las ansias por generar marcos de interpretación teóricos y prácticos, desde las condiciones particulares de la realidad latinoamericana.

La revolución cubana, (1959) fue un hito importante para la construcción del concepto, ya que este acontecimiento dio paso a un nuevo período histórico en América Latina. Con el cual se demostró que es posible romper el esquema de dominación colonial, que ha caracterizado a los países del esta zona del continente desde la conquista española.

Este nuevo periodo histórico en América Latina, ha permitido que se generen cuestionamientos, desde una perspectiva transformadora y de justicia social, frente a los modelos de intervención social y comunitaria, impuestos en el continente. Posibilitando además, *“el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación”* (Jara, 2008 p.15).

Este nuevo contexto teórico, ha estado atravesado por el surgimiento de nuevas corrientes teórico prácticas que buscan replantear y redefinir tanto las formas de investigar como los “los paradigmas de interpretación [y] los esquemas de acción social” (Jara, 2008 p.15).

Entre esas nuevas corrientes encontramos: la teoría de la dependencia de Enzo Faletto, donde el autor hace un análisis de como la economía mundial posee un diseño desigual que ha asignado a los países de América Latina un rol periférico; la educación

popular de Paulo Freire, que poco a poco se fue configurando como un discurso de educación transformadora, que se vio reflejado en los movimientos sociales posteriores a la revolución cubana. La base de esta corriente educativa fueron autores como, Ernesto Guevara, Simón Rodríguez, Lázaro Cárdenas y José Carlos Mariátegui; La teoría de la liberación (1972), de él filósofo y teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, teoría a través de la cual, este autor criticó duramente el marco político que había perpetuado la pobreza en América Latina.

El teatro del oprimido, propuesta gestada, por autores como Enrique Buenaventura y su trabajo en el TEC (Teatro Experimental de Cali), o Augusto Boal, en Brasil, quien ha desarrollado técnicas de teatro callejero y para obreros en su libro Teatro del oprimido (1975), y grupos como 'Rajatabla' y 'La Candelaria'. Estas propuestas del teatro latinoamericano se ha “preocupado por hacer del teatro un instrumento de discusión de la realidad social sin dejar a un lado el aspecto espectacular y estético del mismo”²⁹.

La comunicación popular, desarrollada por Gabriel Kaplún, un educador, radialista y escritor argentino que, promovió técnicas para el desarrollo de una comunicación dialógica que evitara el modelo de comunicación bancaria.

La investigación-acción participante de Fals Borda, que se ha ido configurando como “un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, marginadas y explotadas” (Jara, 2008, p. 15).

²⁹ Recuperado el 13 de abril 2014 en <http://www.santiagoserranoteatro.com/histlatino.htm>

La colonialidad del saber y el conocimiento, donde Aníbal Quijano y otros aportan al debate frente a la globalización como el nuevo patrón de poder

Y por último, la psicología social de Ignacio Martín Baró, psicólogo y sacerdote, que construye una nueva forma de hacer psicología social, una psicología que reconoce el significado y valor que tiene la ideología sobre las acciones humanas, en tanto son influidas por los intereses de una estructura social dominante.

Es con el surgimiento de estas corrientes teórico prácticas que el concepto de sistematización toma un camino diferente en los años 70. Porque a partir de este momento es que se da la reconceptualización del campo del trabajo social, campo en el cual, la sistematización tuvo sus primeras referencias, entre los años 50 y 60 como un proceso de “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades” (Cáceres & Ayllón citado por Jara, 2008: 15). El concepto de sistematización, entonces, adquiere una nueva perspectiva, en la cual, como lo expresa Ayllón, la sistematización

Se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano (Ayllón, citado por Jara, 2008: 15).

Estas nuevas corrientes, de una u otra manera estuvieron vinculadas con los trabajos investigativos y reflexiones teóricas de la educación de adultos y de la educación popular, dando paso al “cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación” (Jara, 2008: 16).

Alfredo Ghiso, asume la S.E, como una modalidad de investigación social y como una metodología alternativa, a través de la cual se construyen procesos “que develan identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales; por consiguiente reconocen teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad, el disenso y el diferendo, retomando, recreando y recontextualizando las potencialidades críticas de cada experiencia” (Ghiso, 1998: 9).

Estos procesos de sistematización se dan en contextos metodológicos alternativos, como:

- Construcción dialógica e interactiva: es el carácter interactivo, que permite la construcción de un nosotros, desde el reconocimiento del otro como interlocutor válido, desde una participación real, este proceso de construcción en colectivo está atravesado por *“tensiones, interés, experiencias, emociones y conocimientos – saberes-, recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente”* (Ghiso, 2011: 11).
- Singularidad y particularidad: carácter que permite *“que regresen los sujetos a los procesos de investigación, para comprender y explicar colectiva y críticamente cómo las personas producen significados en sus contextos y cómo esta producción tiene que ver con las capacidades de apropiar conocimientos autónomamente, de interlocutar, de participar socialmente y de ejercer el poder”* (Ghiso, 2011: 12).
- Textualización, contextualización y cotextualización: la S.E es una metodología que busca “construir relatos, discursos y proyectos; en otras palabras describir,

expresar comprensiones, explicaciones y prescribir, prospectar el quehacer humano” pero no con la pretensión que estos sean universales sino más bien es una manera de *“generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particularidades y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o la práctica sistematizada”* (Ghiso, 2011: 11).

Para Oscar Jara la S.E es *“una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo [críticamente] y así aprender de nuestra propia práctica”* (Jara, 2001: 2).

Este proceso de reconstrucción e interpretación crítica, puede darse desde diferentes modalidades o enfoques. En una entrevista realizada por Matinal, Revista de Investigación y Pedagogía en el año 2010, Oscar Jara respondió a la pregunta: La propuesta que usted difunde, ¿qué bases filosóficas tiene?

Nosotros, en la Red de Educación Popular Alforja en Mesoamérica, venimos trabajando desde hace bastantes años inspirados en una concepción metodológica dialéctica, que considera que los fenómenos sociales son históricos, cambiantes y contradictorios, y que son una síntesis de múltiples factores y determinaciones estructurales y coyunturales; una concepción que vincula la práctica con la teoría y que no dicotomiza el objeto y el sujeto de conocimiento. En los últimos años estamos incorporando elementos de la teoría de la complejidad que aportan una visión más holística de las relaciones humanas y planetarias, al igual que el enfoque de equidad de género. Nuestra activa participación en el CEAAL nos ha permitido diálogos muy enriquecedores con corrientes que ponen mayor énfasis en un enfoque hermenéutico o deconstructivo y en aproximaciones etnográficas (p. 68).

Por lo tanto este autor argumenta que al ser la S.E un proceso diverso en el cual hay diferentes lógicas, culturas y discursos. Las metodologías varían de acuerdo a las

“circunstancias, el tipo de institución, el objetivo específico que queremos alcanzar, el tipo de experiencia que queremos sistematizar, el nivel de participación de los diferentes actores involucrados, etc. Se trata, pues, de tomar opciones y de impulsar un estilo propio de sistematizar adecuado a las condiciones reales” (Jara, 2001:3).

En cuanto a De Souza la S.E además de ser modalidad de investigación educativa es un instrumento didáctico.

Esto significa que un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos (autores sociales y agentes sociales). Lo que les permite asegurar la apropiación de la propia experiencia. (De Souza, 2000: 7).

Para el Alfonso Torres la S.E es una práctica investigativa, que reconstruye e interpreta las prácticas de acción colectiva, desde la autorreflexión, la visión, los sentidos y los saberes propios de los protagonistas. Logrando entonces fortalecer y generar nuevos conocimientos.

La SE implica una lectura crítica de la realidad, lo que significa que la S.E busca:

- “Producir un relato descriptivo de la experiencia contenido las diferentes miradas y saberes”
- “Busca una interpretación crítica de la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia” el rol es “interpretativo al tratar de develar la gramática subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales... la sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de

sus actores, que involucre elementos y factores no previstos y ayude a ampliar su mirada sobre su práctica”

- “Busca potenciar la propia práctica de intervención social... generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el proceso sistematizado gane eficacia social y riqueza cultural” para mejorar la práctica se hace una reflexión sobre ella
- “Aportar a la conceptualización de las prácticas sociales en general” “la sistematización busca comprender los sentidos que conforman las prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social”³⁰.

En este sentido, la S.E en términos generales y con relación a las consideraciones expuestas, es una modalidad de investigación social y educativa, una metodología alternativa y una práctica, que aunque se construye desde diferentes métodos y enfoques, tiene en su esencia una lectura crítica de la realidad, una intención transformadora y “expresa una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales” (Palma, citado por Jara. 2008: 18).

Conteniendo entonces la S.E un marco epistemológico dialectico, interpretativo, crítico e histórico que ha permitido producir

“Nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales... finalmente, [haciendo] de este ejercicio una forma de

³⁰ Revista Dimensión educativa, 2008.

aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras, promotores y promotoras, dirigentes sociales, etc.” (Jara, 2008: 18).

De esta manera la S.E puede conducir a comprender más profundamente las experiencias y mejorar las prácticas. Para nuestro caso la S.E permitió contribuir a la reflexión conceptual, entorno a la importancia de promover la participación infantil, y por ende complejizar la imagen de los niños y niñas, no solo como sujetos inmaduros e incapaces, que solo pueden participar de una forma simbólica o decorativa, sino como sujetos protagonistas. Esta reflexión se dio a partir de los conocimientos que emergieron durante el proceso desarrollado en el marco de la práctica pedagógica e investigativa.

En tanto que el ejercicio de recuperación y reflexión que nos convoca, para obtener información suficientemente profunda se tuvo en cuenta la siguiente caja de herramientas: grupos de discusión, el diario de campo, entrevistas abiertas y talleres.

Para Jesús Ibáñez (1986) los grupos de discusión, se definen en la perspectiva estructural, esta entendida como “la aplicación del componente simbólico y permite decir del lenguaje mediante el lenguaje” (p. 45).

La discusión es la interacción social y verbal entre unos pocos, donde se intercambia significados o informaciones. Se enmarca en redes, estas son de enunciación y de enunciado; en la primera hay un contexto situacional, solo se da el significado, en la segunda, hay un contexto convencional o lingüístico, la red es el efecto del lenguaje, investiga el comportamiento conversacional, la opinión pública y controla la información (Ibáñez, 1986: 48). El objetivo de los 2 primeros grupos de discusión que se desarrollaron entre marzo y abril del 2013, en la sede de Integración Social de la localidad de Suba, era generar espacios de interlocución entre los participantes de las organizaciones que componen Somos Suba, cuanto a la pregunta ¿Cuál es el tipo de infancia que deseamos para el futuro?

El tercer y cuarto grupo de discusión, se desarrolló con las maestras del Jardín Infatil Funandes Verona, con el objetivo de generar tensiones y reflexiones en torno a lo que significan los derechos humanos.

Los diarios de campo, como lo expone Jorge Ramírez, (2001) tienen dos características: la primera, es la de reconstruir los hechos, eventos, lo vivido en la experiencia; y la segunda, es la organización y la reflexión de la información recogida.

Es entonces este, un instrumento de carácter secuencial que no permite dejar todo por desapercibido u olvidado, puesto que se enriquece como un documento y como un registro de las actividades, formulación de proyectos inmediatos, comentarios al desarrollo del viaje, registro de observación de acontecimientos, de conversaciones casuales, registro de entrevistas, comentarios, interpretaciones, evaluaciones y resultados del proceso (Ramírez, 2001: 201). Desde esta perspectiva, la recolección y

organización de la información se realizó a partir de un ejercicio escritural enfocado a recoger las voces de los participantes, niños, niñas y maestras, durante las actividades realizadas. A través de estas voces se quiso identificar las maneras en que ellos y ellas se relacionaban.

Las entrevistas, son un encuentro, una conversación dada en un ambiente distendido y de cordialidad. En nuestro caso se definieron las entrevistas abiertas, ya que se caracterizan por tener un enfoque horizontal y participativo, que permiten desarrollar un dialogo a partir preguntas propuestas y preguntas que van surgiendo en la conversación, mediante las cuales se puede compartir y analizar en forma conjunta las experiencias del entrevistado.

La guía de preguntas se propuso para responder a los 3 ejes de análisis, infancia, derechos de los niños y las niñas y participación y protagonismo de los niños y niñas. Estas preguntas se construyeron básicamente desde ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?, con la intención de lograr identificar los objetivos, las acciones, los procesos y los sujetos que intervienen en esta fundación.

Por último, utilizamos el taller, como una manera de desarrollar las actividades con los niños, las niñas y las maestras. El taller entendido como un proceso pedagógico y como un espacio de reflexión-acción a través del cual es posible crear espacios reales de participación y comunicación. Donde el dialogo es el elemento a través del cual se hace posible que los sujetos eleven su voz y construyan en forma conjunta, por lo tanto hace posible el reconocimiento del “otro” como interlocutor legítimo.

Estos talleres fueron la cartografía social como estrategia de trabajo interactivo y didáctico. En el que se elaboraron de manera colectiva mapas del Jardín mediante un dialogo interactivo entre los participantes (las maestras, los niño y las niñas), que posibilito construir una imagen colectiva del Jardín.

CAPÍTULO 3. RECONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA A PARTICIPAR, PARTICIPANDO

Todo empezó en agosto del 2012, cuando fuimos a conocer la organización social *Somos Suba*. Espacio en el cual desarrollaríamos la práctica pedagógica, como estudiantes de la Licenciatura en educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos. El profesor Nelson Sánchez (quien para entonces era el profesor de práctica pedagógica) un hombre alto, de piel morena, cabello rizado que siempre vestía de blanco, nos citó el día sábado 18 de agosto a las diez de la mañana en la Subdirección Local para la Integración Social de la localidad de SUBA, ubicada en la plaza central del barrio Suba Centro.

Allí, conocimos a Saúl Cortés Salamanca, el subdirector de la Secretaria de Integración Social local de Suba. Un hombre de estatura baja, piel morena, ojos cafés, de unos 50 años de edad; es un excelente orador, con un gran sentido del humor. Saúl se ha destacado por ser una persona sensible y crítica frente a las problemáticas de la localidad de Suba, lo que le ha permitido trabajar en la localidad desde los años 80's en procesos de educación de adultos y procesos organizativos con jóvenes, niños y niñas.

Durante esta visita, también conocimos varios jóvenes y adultos miembros de los diferentes colectivos barriales que conforman *Somos Suba*; Circotico, Equinoxio, la Pacha Mama, entre otros, que enfocan su trabajo en el arte urbano, la música, el género como categoría política, el medio ambiente y los derechos juveniles.

La Organización Social Somos Suba, se ha convertido para estos colectivos barriales en un espacio de encuentro de jóvenes, niños, niñas y adultos donde se plantean diferentes actividades a realizar en la localidad como encuentros de cine club, conversatorios, comparsas, marchas, además de plantearse un observatorio en derechos humanos para jóvenes, lo que incluía el tema de infancia. Actividades que hacen visible la capacidad de organización y de autogestión de muchos de los habitantes de esta localidad.

Durante este segundo semestre del año 2012, el grupo de práctica de la Licenciatura, - conformado por 9 (nueve) estudiantes- encaminó su trabajo en conocer a fondo la organización social *Somos Suba* y la localidad de Suba, mediante el acompañamiento con los miembros de la organización, participando en las reuniones y conversaciones programadas, y también, en la planeación y discusión de actividades con las que se daría la intervención social. Entre ellas, “la marcha de las antorchas”, galerías de imágenes sobre vulneración a derechos humanos, la programación del cine club para niños y niñas, y la participación en los grupos de discusión, frente a las problemáticas que afectan a los habitantes de la localidad.

El primer encuentro realizado en el año 2013 se llevó a cabo en el mes de marzo, nuevamente en la Subdirección Local para la Integración Social de Suba, a este encuentro asistieron las maestras de los jardines infantiles de la Fundación Funandes y Corpounza, representantes estudiantiles de algunos de los colegios distritales de la localidad, representantes de los colectivos Circotico y Equinoxio, un estudiante de la Universidad Nacional de la carrera de Ciencias Políticas, dos mujeres representantes de la casa de la mujer de Suba y 5 (cinco) estudiantes de la licenciatura en Educación

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este encuentro estuvo a cargo de Saúl Cortes y del profesor Nelson Sánchez, quienes desarrollaron una dinámica de “romper el hielo”, ya que esta vez se contaba con la participación de nuevos integrantes. Esta actividad consistía en que todos y todas camináramos por el espacio del salón, que era bastante grande e iluminado. Así que todos caminamos al ritmo de las claves, que tocaba Saúl, para luego con una clave más fuerte detenernos y con la persona más cercana comenzar una conversación, sobre la vida cotidiana utilizando preguntas como: ¿a qué se dedica? ¿En dónde trabaja? ¿Cuáles son sus sueños? y demás cosas que quisiéramos hablar.

Esta actividad permitió relajarnos, reír un rato, conocer otras personas y descubrir puntos de encuentro para trabajar con la comunidad.

Para continuar con la jornada, estos dos hombres pusieron sobre la mesa los temas trabajados durante el semestre anterior, es decir las problemáticas que aquejan a la localidad de Suba, como son la criminalización, la estigmatización, el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) y la afectación a la vida y a la integridad personal de los jóvenes. Pero con la presencia de las maestras de Funandes y Corpounza, varios padres de familia y algunas personas que desde los años 80's han aunado esfuerzos por visibilizar los derechos de los niños y las niñas desde la organización Social Somos Suba, la atención se centró en cómo estos factores sociales afectan a los niños y niñas de esta localidad.

A partir del interés que afloró entre los participantes, se programaron 2 (dos) encuentros más, con el propósito de ahondar en cómo y por qué, las problemáticas que aquejan a los jóvenes de la localidad afectan de forma directa o indirecta a los niños y las niñas de Suba.

El segundo encuentro de este año se desarrolló 15 (quince) días después, en el mismo lugar, no todos asistieron pero hubo rostros nuevos. Integrantes del colectivo Mundos Posibles, del grupo cultural DAHCNAE y de la corporación para el desarrollo de la comunidad KES KIWE.

Esta vez, a partir de una gran mesa redonda, donde el profesor Nelson fue el moderador, fue posible el debate y la disertación frente a como el patriarcado y el sistema de educación en Colombia desde sus lógicas de exclusión e inclusión, dejan de lado las necesidades sociales e individuales de los sujetos, sobre todo de los niños, niñas y jóvenes urbano populares, a quienes no se les tiene en cuenta ni se les pregunta por sus opiniones y sus apuestas, frente a la realidad social y a cómo esta les afecta de forma directa.

A partir de esta discusión, para el siguiente encuentro surgieron las preguntas *¿Qué problemas afectan a la infancia? ¿Cuál es el tipo de infancia que deseamos para el futuro?* Para dar respuesta a estas preguntas se dispuso hacer tres grupos de discusión, donde nos diéramos la oportunidad de interactuar con otras personas, ya que por lo general los grupos eran conformados siempre por las mismas personas.

Nosotras hicimos parte del grupo conformado por las maestras de Corpounza, Sandra la coordinadora de Funandes Verona, la profesora Yolanda, también de Funandes Verona, un compañero de la Pedagógica y un representante de Circotico.

Para la primera pregunta, la maestra de Funandes Villa María, una mujer delgada, cabello negro recogido y piel blanca y, la maestra Yolanda, una mujer adulta, cabello corto de color castaño, ojos cafés, de Funandes Verona, tuvieron la vocería en el grupo. Y expusieron las problemáticas que ellas evidenciaban en los niños y niñas:

“Padres despreocupados, niños y niñas mal arreglados, no los bañan, los llevan tarde al Jardín y saben cuál es el horario de entrada, y de salida, la mala alimentación de los padres con los niños, eso se debe también a que han cerrado comedores en Verona, Villa Cindy y El Rincón... en fin, la idea es generar una escuela de padres de familia, comenzar a concientizarlos sobre lo que pasa con los niños (Diario de campo, Marzo 2013, voz de las maestras de los jardines de Funandes Verona y Villa María)”.

Las problemáticas expuestas tenían puntos similares, a pesar de que las maestras, dejaron claro que trabajaban en barrios diferentes.

La profesora Yolanda, con un tono de voz clara y concisa, decía:

“Las niñas quieren las sillas rosadas, y los niños las azules, las sillas de color blancas, amarillas, verdes y naranjas no las utilizaban, pero que peleas con las otras sillas. Yo al ver esas peleas, una mañana escondí las sillas rosadas y azules, deje las amarillas y las blancas, porque ya sabía que si dejaba también las naranjas y verdes, se peleaban. Cuando vieron los pequeñitos y pequeñitas que solo estaban esas sillas en el salón, las cogieron una por una y se sentaron, yo no dije nada, ellos tampoco. A la salida como dos niñas y tres niños me preguntaron por la sillas azules y rosadas, yo les dije que las estaban lavando, y que por el momento nos tocaba utilizar las blancas y amarillas (Diario de campo, Marzo 2013, voz de la maestra Yolanda del jardín de Funandes Verona)”.

Frente a la idea de que los niños y las niñas deben tener gustos y comportamientos de acuerdo a sus genitalidad, se generó una rica discusión a través de la cual nos fuimos dando cuenta cómo a partir del lenguaje que utilizamos los adultos, al referirnos y al

comunicarnos con los niños y las niñas, asignamos roles, comportamientos y gustos que posteriormente los niños y las niñas reproducen.

Nosotras intervenimos en la conversación, exponiendo ejemplos de lo que en algunos momentos escuchamos de boca los niños y las niñas:

“Yo soy una princesa y las princesas nos vestimos de rosado”

“Yo soy un súper héroe”

“Algunos niños son bruscos y las niñas no deben ser así”

“Los niños juegan con los carros y las niñas con las muñecas”

“Las niñas deben ser más femeninas y no deben comportasen como los niños: bruscos”

“El rosado es para las niñas, el color azul es para los niños, no para las niñas”

También expusimos ejemplos del lenguaje que los adultos utilizamos al comunicarnos con los niños y las niñas:

“Las niñas no pelean y no son bruscas”

“Los niños juegan futbol y las niñas no”

“Las niñas se pintan las uñas y los niños no”

Andrés, uno de los integrantes de la Organización Equinoxio, un joven de estatura mediana, piel blanca, ojos verdes oscuros con lentes redondos y una barba que rodeaba su quijada y mejillas, dio otros ejemplos:

“Cuando se les dice a los niños que no pueden llorar, porque se les consideran que son niñitas, que no pueden jugar con muñecas y menos con las niñas, tienen que jugar con niños a juegos de niños: con carros, a peleas como los boxeadores, a ser súper héroes,

a futbol...a los niños y niñas hay que dejarlos vivir, dejarlos crecer y que desarrollen su propia identidad (Diario de campo, marzo de 2013, voz del joven integrante de Equinoxio)".

Estas relaciones comunicativas están mediadas por aspectos culturales económicos, religiosos y medios de comunicación masiva. A partir de los cuales, se pretende un ideal de sujeto único, heterosexual, católico y racional, es decir, un hombre sujetado moralmente, "hacer al hombre bueno". La profesora Yolanda estuvo de acuerdo con estos planteamientos.

Nadie más intervino, entonces el grupo se dispuso a responder la siguiente pregunta, *¿Cuál es el tipo de infancia que deseamos para el futuro?* Esta pregunta elevó en los participantes el interés por intervenir. Así que todos participamos, y una de nosotras escribió la síntesis en una hoja de papel, que posteriormente leyó la profesora Yolanda

Pensamos y queremos un niño y niña expresivos, que demuestren lo que quieren. Niños y niñas más investigativos y que pregunten por todo lo que les rodea. Que sean niños y niñas. Que hagan lo que quieren. Una infancia no condicionada, más situada, contextualizada, con soluciones a las necesidades reales de Suba, cuestionando la sociedad (Diario de campo, marzo de 2013, ejercicio realizado en la conversación).

Mediante estas reflexiones, se concluyó con los otros dos grupos de trabajo que si se quiere este tipo de infancia, es necesario pensar en un en procesos de formación pedagógica contextualizada, quiere decir, procesos educativos para los niños y niñas de la localidad de Suba, como también, tener en cuenta las diversas manifestaciones alternativas sobre la infancia, y en reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos.

Después de recoger y reflexionar sobre las conversaciones que se dieron alrededor de las preguntas y propuestas para el grupo de discusión, encontramos que la construcción de la segunda pregunta responde a la misma lógica del discurso

dominante, que pretende una infancia única, desconociendo las diferentes realidades de los niños y las niñas. Siendo esta una posición adultocéntrica, que deja de lado la voz de ellos y ellas. En estos encuentros nos propusimos sugerir, como queremos que sea la infancia, sin llamar a los niños y niñas a participar, sin preguntarles. Nunca hubo un encuentro en el que se invitaran a los niños y las niñas que asistían a los jardines de Funandes y Corpounza, como tampoco hijos e hijas de los diferentes integrantes de los colectivos.

Antes de finalizar el mes de mayo del año 2013, el profesor Nelson nos preguntó sobre nuestros intereses para desarrollar la práctica pedagógica, ya que estábamos cursando octavo semestre y necesitábamos iniciar el proceso investigativo. Le mencionamos que nos interesaba trabajar con los niños y niñas en edad inicial. Hasta el momento, en la licenciatura no había una experiencia de trabajo con niños y niñas, y pues queríamos trabajar algo diferente, en donde la base fueran los derechos humanos. El profesor Nelson, nos sugirió, que como ya conocíamos a algunas maestras de Funandes y Corpounza, aprovecharíamos estos espacios y los contactáramos para exponerles, el interés de desarrollar allí el proceso investigativo.

Preparándonos para llegar a Funandes... el reto de la unidad didáctica

Antes de hacer el contacto con algunas de las coordinadoras de los jardines, el profesor Nelson nos propuso que realizáramos una unidad didáctica para desarrollarla

con las maestras, los niños y las niñas. Esto nos permitía tener una secuencialidad en las actividades que íbamos a realizar.

Nos presentó interés realizar una propuesta como esta, puesto que la unidad didáctica nos permitiría planear las actividades a desarrollar con los niños, las niñas y las maestras, en un periodo de tiempo determinado.

El diseño de la unidad de aprendizaje se basó en identificar las vulneraciones de los derechos humanos de los niños y niñas, para tal caso, se requería plantear de objetivos o propósitos, los cuales hacían referencia a los que los(as) investigadores(as) quieren llegar a dar respuesta; y de capacidades, las cuales tienen que ver con la participación de los sujetos (niños, niñas, maestras, padres y madres de familia) para intervenir en su realidad.

Por medio de estos dos elementos, se pudo llevar a cabo la elaboración de contenidos y actividades a realizar en el espacio.

Los propósitos que guiaron el diseño de la unidad didáctica fueron:

- ✓ Abrir espacios de dialogo con los padres y las madres.
- ✓ Construir y desarrollar actividades con los niños y las niñas en el jardín, donde las maestras participaran activamente.
- ✓ Construir actividades con los niños y las niñas a partir de una perspectiva alternativa, donde se reconozcan a los niños y las niñas como sujetos sociales de derecho.
- ✓ Construir con las maestras del jardín una idea de infancia alternativa y contextualizada.

Por lo tanto nuestro objetivo siempre fue desarrollar un trabajo colectivo, donde tanto los niños, las niñas, las maestras, los padres de familia y nosotras, aportaran en la construcción de esta propuesta.

El profesor Nelson revisó la unidad (ver anexo #5) tres veces en dos semanas, después de varios ajustes, nos dijo que podíamos ir al sitio de práctica pedagógica para que la coordinadora y las maestras la leyeran, dieran su punto de vista, ajustáramos las recomendaciones y la pusiéramos en marcha.

Para contactarnos con Sandra, la coordinadora del Jardín Infantil Funandes Verona, nos fue necesario buscar en la página web³¹ del jardín infantil y en el sitio web³² de la Secretaria de Integración Social, allí encontramos el nombre del barrio, la localidad, los teléfonos y los horarios de atención (lunes a viernes, de 7am a 5pm)

Ya con esta información llamamos a la coordinadora Sandra, le hablamos sobre la unidad didáctica que queríamos desarrollar en el jardín con los niños, niñas y las maestras. Ella dijo que nos esperaba el próximo viernes, catorce de junio en la tarde, para leer la propuesta.

Rumbo a Funandes Verona...

La cita estaba acordada a las dos de la tarde en el jardín infantil, con el tiempo necesario llegamos al portal de Suba, un lugar por demás frío y despersonalizado en el cual todos corren en busca de su transporte, con antelación nos habíamos informado

³¹ http://portel.bogota.gov.co/mad/info_sitio.php?id_sitio=87455

³² <http://www.integracionsocial.gov.co/>

del cómo llegar – deben tomar el alimentador Lisboa – dijo Eduardo – se deben bajar en la parada siete – así pues las cosas, en una tarde bogotana entre soleada y nublada, nos dispusimos a tomar el famoso alimentador... Como por variar la fila para subir al bus estaba atiborrada de personas: hombres y mujeres, jóvenes, adultos mayores, niños y niñas. A su arribo todos y todas nos subimos un tanto afanados, un tanto angustiados, sin saber exactamente porque teníamos esta sensación, allí estábamos en el alimentador Lisboa, el cual tras llenarse de personas, cerró sus puertas e inicio su recorrido, dejando en la cola a un nuevo grupo de “usuarios” los cuales se dispondrían a esperar por un largo tiempo el siguiente servicio.

En el recorrido del bus, no se anunciaba el número de la parada, sino las direcciones, situación que nos generó angustia; nos quedaba como guía la dirección la cuál llevábamos anotada, y contábamos cada una de las paradas, en medio de la ansiedad por llegar, notábamos que en cada parada eran más las personas que se subían al bus, que las que bajaban, por tanto, durante nuestro recorrido, el alimentador siempre estuvo lleno.

Estar en el bus era algo cotidiano para nosotras, pero lo que nos pareció diferente fue el desvío que este hizo pues pasó por el barrio La Gaitana, que no conocíamos. Identificamos que era La Gaitana por el CAI de policía que llevaba ese mismo nombre, otros barrios por los que pasamos y no conocíamos, fueron el barrio Verona, Villa Cindy y Lisboa.

Este recorrido nunca lo habíamos hecho, ya conocíamos algunas partes de la Localidad de Suba, como el barrio El Rincón, El Japón, Cañiza sector 1, una parte de

Villa María, el barrio Corinto (una de nosotras vive allí), la zona central de Suba donde están los centros comerciales de *Subazar* y *Centro Suba*, la zona donde está el centro comercial *Imperial*, y también lo que se conoce como *Suba Pueblo*, el antiguo, donde queda la Alcaldía Local, la Subdirección Local para la Integración Social de Suba, la Casa de la Mujer, la Iglesia de Suba, la biblioteca pública de Suba y el Colegio Agustiniiano. En el centro de Suba Pueblo, hay un gran parque, donde la gente suele salir a caminar, se reúnen algunas de las organizaciones barriales de la localidad con los jóvenes para dialogar, realizar actividades propuestas, si son organizaciones artísticas cantan, bailan, presentan malabares y demás.

Nosotras nos acostumbramos a recorrer los barrios de la localidad, cuando nuestra práctica pedagógica se desarrolló con la Organización Social *Somos Suba*, en el último semestre del año 2012.

El error fue contar las paradas del alimentador; cuando nos bajamos en la famosa “parada siete”, las direcciones que encontramos fueron la dirección de Carrera 160 B con calle 140 A. Al instante comenzamos a buscar la dirección del jardín Funandes Verona mientras caminábamos por esas calles con cuadras estrechas y andenes pequeños; personas, carros, buses, taxis, motos, bicicletas y demás medios de transporte, que se disputaban la vía para poder transitar. No dábamos con la dirección y llegamos a una cuadra muy sola, sin pavimentar, que producía miedo y nos fuimos rápidamente de allí, al ver que las direcciones no coincidían con la que teníamos. Seguimos caminando hasta llegar a una esquina que conectaba con una rotonda, desde allí una de nosotras vio el jardín, lo reconocimos al instante porque nos

acordamos de la fotografía de la página web, con entusiasmo, alegría y riéndonos del recorrido realizado dijimos “ahí es...vamos”.



Llegamos al jardín a las dos y quince de la tarde, timbramos. Abrió la puerta una joven mujer, delgada, cabello color negro y recogido en forma de cola de caballo, ojos oscuros, piel canela, estatura mediana y una sonrisa enorme. Ella era Nancy, la auxiliar educativa del jardín, encargada de ayudar a las maestras en las actividades escolares con los niños y niñas. Nos saludó de una manera cordial, le explicamos que éramos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, y que estábamos allí para realizar la práctica pedagógica en esa institución, dejándole claro que ya habíamos hablado con la coordinadora Sandra. Nancy nos dijo que la esperaríamos un momento mientras le preguntaba a la coordinadora sobre nuestra visita. Subió las escaleras corriendo, en un momento bajó y nos pidió el carné de la universidad, los recibió y volvió a subir muy rápido. Mientras bajaba las escaleras despacio, nos dijo que siguiéramos, que la coordinadora estaba en el tercer piso esperándonos. Le dimos las gracias a Nancy y seguimos al interior del jardín.

El jardín, ubicado en el barrio Verona, era un establecimiento de tres pisos. En la entrada había un sofá pequeño, apenas para dos personas. Este lugar poco a poco se fue convirtiendo en un espacio donde no solo esperábamos a que los niños y niñas se despertaran de sus siestas, sino el lugar donde charlábamos, planeábamos actividades, intercambiábamos ideas acerca de los textos leídos sobre el proceso de investigación y también, estudiábamos para los espacios académicos de la Universidad.

A su derecha, había un corredor que se dirigía a los salones de los grados jardín y pre jardín, y a la izquierda las escaleras. Al subir, en el segundo piso hacía la derecha, estaban dos salas de párvulos y un corredor que nos mostraba el camino a las escaleras para llegar al tercer piso; en el tercer piso se encontraba un salón grande, ese era el comedor, habían sillas pequeñas y de colores. Al pararnos en el centro del comedor, había un corredor que llevaba a la cocina, a un baño y a la oficina de coordinación, que no tenía puerta, pero sí una gran ventana que daba a la calle; en esta oficina nos esperaba Sandra.

Sandra, una mujer sería, cabello color negro corto, tenía gafas por medio de las cuales se veían unos ojos color cafés y piel morena, nos saludó de manera amable, diciéndonos: *“hola niñas, que rico verlas de nuevo, ¿cómo me les va?”*.

Un rato después nos reunimos en el comedor con Sandra y las maestras del jardín. Dos de las maestras ya nos conocían, así que nos saludaron calurosamente, Sandra nos presentó con las demás maestras. La coordinadora comenzó a leer la unidad de

aprendizaje, mirando de vez en cuando la cocina donde cuatro señoras que trabajaban en el jardín organizaban el mercado que había acabado de llegar.

Cuando la coordinadora terminó de leer la unidad didáctica, preguntamos a las maestras si tenían dudas o propuestas en cuanto a ella, Sandra dijo que no tenía inquietudes puesto que se explicaba lo que se quería hacer. Las maestras se mostraron amables e interesadas en la propuesta presentada, lo que nos animó bastante para comenzar allí el proceso investigativo. La profesora Yolanda nos preguntó ¿cómo identificar las vulneraciones de los niños y las niñas?, a lo que respondimos que se iban a identificar en una actividad sobre cartografía social.

A medida que fuimos desarrollando la unidad didáctica, nos dimos cuenta que esta respuesta fue bastante ingenua, puesto que solo en esta actividad no era posible llegar a identificar las vulneraciones que posiblemente se pudieran presentar con los niños y las niñas.

No dijeron nada más, propusieron que el primer encuentro de las maestras con nosotras, sería el próximo viernes 24 de mayo, puesto que ese día era jornada pedagógica; esta jornada era el último viernes de cada mes, ese día los niños y niñas no asistían al jardín y todas ellas estarían dispuestas a aprovechar el espacio con nosotras en horas de la tarde para trabajar. Estuvimos de acuerdo.

Antes de irnos ese día del jardín, le comentamos a Sandra que nos interesaba conocer más sobre la institución, por ejemplo si tenían un PEI (Proyecto Educativo Institucional), requisitos para el ingreso de niños y niñas al jardín, como se llevan a cabo las

actividades, en fin, necesitábamos información para conocer la población. Sandra nos dijo

Cada jardín tiene un proyecto de aula, el de Funandes Verona se llamaba el arte desde mis ojos, no manejamos PEI, porque es un jardín cofinanciado por la Secretaria de Integración Social. Los padres de familia deben llenar una ficha de ingreso (Diario de Campo, mayo 2013, voz coordinadora jardín Funandes Verona).

Le preguntamos si podíamos revisar el proyecto y las fichas de ingreso de los niños y niñas. Ella dijo: “si claro”.

En las dos visitas siguientes Sandra buscó el proyecto de aula y las fichas de ingreso, en una pequeña biblioteca que está en la oficina de coordinación, era como un closet, había cajas y muchas carpetas con documentos.

Así que comenzamos a leer el proyecto “*el arte desde mis ojos*”³³ y las fichas de ingreso de los niños y niñas, también el organigrama que mostraba la estructura organizativa del jardín, este estaba pegado en la pared de la oficina.

En ese momento, realizamos una rejilla para registrar lo que encontrábamos en las fichas de ingreso de los niños y niñas (ver anexo #4). Las fichas eran formatos contenían información de los datos personales de los padres, madres de familia y de los niños y las niñas: nombres y apellidos de los padres de familia; nombres y apellidos del niño o niña; lugar de vivienda; con quien vive; vive en casa propia o de arriendo; estrato social; en que trabaja; si convive con su pareja o no; si es desplazado, ¿Cómo se llama el lugar de donde desertó?... con esa información, nos guiamos para realizar la rejilla.

³³ Ver en capítulo 1 p. 19.

Nos quedamos solas en la oficina revisando los documentos. Ya casi eran las cinco y media de la tarde, dejamos hasta ahí porque si cogíamos el bus más tarde era más complicado. Nos despedimos de Sandra, de la profesora Yolanda, la profesora María, Mónica, de Nancy y de las señoras que trabajan en la cocina del jardín. Nos acompañó Nancy a la puerta.

Mientras caminábamos, hablábamos de comenzar a caracterizar el barrio y la localidad, teníamos que buscar información en la Alcaldía de Suba, en la página web de Integración Social, en la página web de Planeación, en fin, subimos al bus con la intención de comenzar la contextualización del espacio de práctica.

Para conocer las características del barrio Verona y de la localidad, nos remitimos a revisar el Diagnostico local con Participación Social del Hospital de Suba (2013)³⁴, en el que fue posible identificar las particularidades sociales, económicas y culturales de la UPZ (Unidades de Planeación Zonal) Tibabuyes, donde se encontraba el barrio Verona.

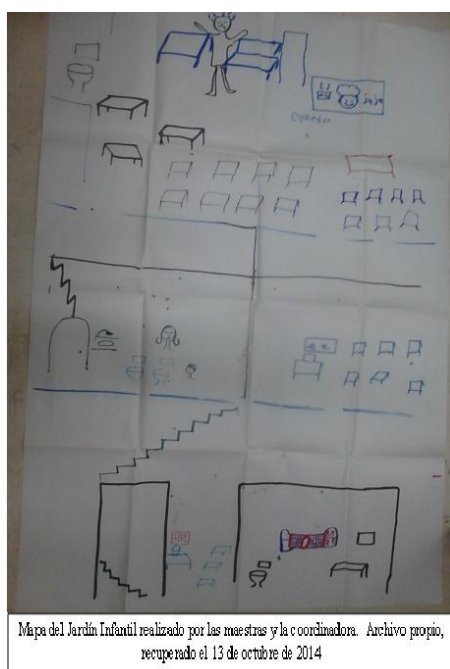
El siguiente viernes, a las dos y medias de la tarde, iniciamos con el primer taller de la unidad didáctica, la cartografía social con Sandra y las maestras del jardín.

Las maestras acababan de almorzar, así que conversaron un rato mientras las señoras encargadas del aseo recogían los platos de la mesa. Después de escucharlas hablar y reír un rato, las maestras, la coordinadora y nosotras, nos acomodamos en el suelo del comedor; comenzamos explicando que la cartografía social es una estrategia de trabajo con la que pretendíamos identificar situaciones de vulneración de derechos

³⁴ Ver capítulo 1 p. 21.

humanos más relevantes que afectan a la comunidad educativa, para lo cual se tendrían en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué lugares del Jardín pueden identificar ustedes, donde los niños y niñas les gusta estar y por qué? ¿Identifiquen qué lugares del Jardín no les gusta a los niños y niñas y por qué? ¿Cuáles son sus percepciones sobre reglas o valores de convivencia que se presentan en la Institución? ¿En cuánto a las anteriores percepciones sobre reglas y valores morales, qué medidas adoptan para afianzar la convivencia escolar y darle solución a los conflictos en la institución?

Repartimos los materiales: papeles periódicos y marcadores. La idea era que realizaran el mapa del jardín. Las profesoras se acomodaron en el suelo del comedor y comenzaron a dibujar el mapa, hablaban sobre cómo dibujar los salones, los baños, el comedor... decidieron organizar el mapa por pisos, en cada piso hacer los salones, los baños, el salón donde quedaba la biblioteca y la oficina de coordinación.



Este taller se desarrolló en un ambiente de relajación, de reflexión, alegría y de confianza entre las maestras del jardín y las docentes en formación.

Comenzamos la reflexión con la pregunta: ¿Qué lugares del Jardín identifican ustedes, donde los niños y niñas les gusta estar y por qué?

Profesora Yolanda: a los niños y niñas de pre jardín les gusta salir afuera a jugar en la pequeña zona verde, no salimos seguido porque llueve y hay mucho barro.

Profesora Mónica: los niños de jardín les gusta estar en la biblioteca, quieren estar metidos todo el día allá, la biblioteca es en el salón de la profe María. Cogen los cuentos, los miran hoja por hoja, los dejan tirados y cogen otro cuento.

Profesora María: les gusta estar en el salón, sobre todo cuando saco los juguetes de las cajas, son felices, aunque a veces se pelean por los juguetes, porque uno tiene el carro, el otro el avión, las niñas se pelean por las muñecas, por los peluches (Diario de Campo, mayo 2013, maestras, jardín Funandes Verona)

Mientras escuchábamos a las profesoras, señalábamos en el mapa, pegando papeles pequeños donde escribíamos los lugares agradables para los niños según las maestras.

Dimos paso a la siguiente pregunta: ¿Identifiquen qué lugares del Jardín no les gusta a los niños y niñas y por qué? Las profesoras miraron el mapa y se tomaron un momento para pensar.

Sandra: bueno, pues es difícil identificar los lugares que a los niños no les gusta, porque les gustan todos, ellos no se sienten mal en esta institución, ellos son muy felices; aquí comen bien, duermen, juegan, realizan las actividades que las profes preparan para ellos, en fin, aquí son felices. Es así, que no identifico problemas de vulneración a sus derechos, porque aquí están muy bien. Las problemáticas que se presentan aquí es: primero, la desatención por parte de los padres de familia, segundo los inadecuados hábitos de higiene y alimentación, tercero, el maltrato intrafamiliar y por último, el desplazamiento, en este sector hay mucha familia desplazada (Diario de Campo, mayo 2013, coordinadora, jardín Funandes Verona).

Las profesoras no intervinieron. En esta intervención la coordinadora, expone que las situaciones que vulneran los derechos de los niños y las niñas se dan a nivel

familiar, desconociendo inconscientemente, que el no abrir espacios de interlocución con los niños y las niñas, es en buena medida, no proporcionar el derecho de ellos y ellas a participar. Esto se encuentra ligado a la arraigada postura proteccionista de que los niños y las niñas en edad inicial, son sujetos pasivos, inmaduros y que no saben.

La participación, desde esta perspectiva, está vinculada a la inclusión de los ellos y ellas en programas sociales, donde se les provee de alimento y protección.

Seguimos con la reflexión propuesta desde la cartografía social, las preguntas que faltaban por definir eran: ¿Cuáles son sus percepciones sobre reglas o valores de convivencia que se presentan en la Institución? Y ¿En cuánto a las anteriores percepciones sobre reglas y valores morales, qué medidas adoptan para afianzar la convivencia escolar y darle solución a los conflictos en la institución?

Sandra: aquí no hay lo que llaman manual de convivencia o un texto escrito, aquí construimos entre todas nosotras reglas para que los niños las obedezcan. Trabajamos los valores como se expone en el proyecto pedagógico. Y utilizamos estrategias, como por ejemplo: los niños y niñas se tienen que portar bien. Si el niño o la niña no se porta bien, la profesora le dice que tiene que irse ayudar a trabajar a la profesora de párvulos, ellos son los bien pequeños, los bebés. La sola idea de tener que ir donde los más pequeños, les molesta, porque tienen que ayudar a cambiar pañales, ayudar a la profesora Andrea en esto, en lo otro... eso hace que ellos se apropien de la idea que tienen que portarse bien, no pelear con los compañeros, ni pegarles, etc.

Se van creando reglas para que los niños sepan que se tienen que portar bien, ser juiciosos, tienen deberes, como estar en el salón, hacer las tareas que se les deja, saben la hora de entrada al jardín y la hora de salida.

Mónica: otra manera es decirles a los niños y niñas que si se portó mal, le pegó a la amiga o al amigo, hizo desorden, dijo groserías, se va para la coordinación, ellos le tienen terror a ir a la coordinación, porque saben que la coordinadora habla con los padres, o los deja en la oficina hasta que lleguen a recogerlos. Esa es otra manera (Diario de Campo, mayo 2013, coordinadora y maestra, jardín Funandes Verona).

A partir de lo anterior, las maestras eran muy enfáticas en que estas formas de persuadir a los niños y las niñas, permitía que ellos y ellas se fueran formando desde una disciplina a través de la cual, se interiorizan las normas del jardín. Las normas a

las que hacen referencia las maestras en taller de cartografía, tienen una lógica patriarcal, desde la que no se encuentra necesaria la participación de la comunidad educativa, de la cual hacen parte no solo las maestras, sino los niños, niñas, padres y madres de familia.

Desde esta lógica, la disciplina se convierte entonces en una manera de coartar los momentos de esparcimiento que se dan en el salón de clase, donde los niños y las niñas corren, se levantan del puesto, gritan, hablan, juegan; estos momentos permiten que los niños y las niñas se configuren desde las relaciones afectivas y sociales, a partir de las cuales construyen su subjetividad.

Las normas mencionadas por las maestras, se enfocan en el respeto, la responsabilidad, la obediencia y demás valores que se encuentran en el proyecto pedagógico del jardín, y buscan que los niños y las niñas sean personas armónicas y no conflictivas.

Esto responde a una mirada adultocéntrica, desde la cual, se construyen ideas frente a cómo los niños y las niñas necesitan ser formadas. Estas ideas están ligadas al “futuro: hombre del mañana”; los niños y las niñas son valiosos, pero no para ahora, sino para después (Cussiánovich, 2009) para que en el futuro *sean alguien en la vida*. Como dice el dicho, que sean útiles a la sociedad, una sociedad ya creada por algunos que imponen ideas de cómo vivir y de cómo construirse como sujetos ideales, bajo relaciones de oposición (hombre/mujer, empleador/trabajador, adulto/niño...) ancladas a la subordinación, que a través del tiempo se han impuesto socialmente.

De esta manera, estos niños y niñas, están bajo la tutela de las instituciones sociales, como la familia, la escuela, que los excluyen de la esfera pública, suspendiéndoles el poder de exigir sus derechos, hasta el momento de ingresar al mundo adulto.

Por otro lado, una manera de profundizar el discurso adultocéntrico de las maestras, fueron las entrevistas. Razón por la cual se programaron dos entrevistas abiertas, con el objetivo de conocer la fundación Funandes, sus intereses y sus propuestas para la infancia, como también, conocer e identificar los discursos que las maestras tienen frente a la concepción de infancia, de derechos humanos y participación, es decir identificar las perspectivas desde las cuales, la coordinadora y las maestras trabajan con los niños y las niñas.

Con la coordinadora Sandra, se desarrolló la entrevista en el comedor del jardín, mientras las señoras encargadas del aseo, terminaban de organizarlo y limpiarlo. Le informamos a Sandra sobre los temas a tratar en la entrevista y le sugerimos que para registrar la información, grabaríamos su voz, ella aceptó.

Las preguntas que guiaron la entrevista fueron ¿Nos podrías contar sobre la historia de Funandes, cómo y por qué surgió Funandes? ¿Cuáles son las problemáticas que percibes en los niños y niñas del jardín?

Lo poco que conozco de Funandes es que fue creado por la señora Mavir Bohórquez, quien trabaja más o menos hace unos veinte años en este sector. El trabajo de la fundación comenzó con jornadas alternas, porque en el sector había niños que se la pasaban en la calle. Los padres no tenían donde dejarlos, en algunos casos los dejaban encerrados en las casas solos.

Las problemáticas que presentan los niños y niñas del jardín están referidas a la parte cognitiva, motriz, del lenguaje, la socialización y la desnutrición. Es que aquí hay mucha mamá joven muy irresponsable, joven me refiero, a las edades de veinticinco a treinta años, quienes no se preocupan por el aseo de los niños.

Entiendo que los niños y las niñas no son iguales; no todos se concentran igual, puesto que unos se dispersan más que otros. El proyecto pedagógico está pensado en formar niños autónomos, líderes, que sean capaces, y más que prepararlos en la parte académica, es prepararlos para enfrentar la vida.

No hemos realizado en derechos humanos de los niños y las niñas, pero en las reuniones con las profesoras si hemos tocado el tema de los derechos de los niños a partir de los Lineamientos y Estándares técnicos de la Primera Infancia, hay están todo los derechos de los niños. (Entrevista realizada a la coordinadora de Funandes Verona Sandra, Mayo, 2013)

Para dar respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas, Sandra se tomaba el tiempo para responder, dando ejemplos frente a las problemáticas de los niños y niñas. Su expresión corporal se denotó en el movimiento continuo de sus manos, miradas al techo, levantándose de la silla para observar de lo que sucedía alrededor, generando una conversación agradable.

Con la profesora Lucy, la entrevista se desarrolló en el salón de párvulos al finalizar la jornada educativa, mientras los niños y las niñas se preparaban para ir a casa. La profesora Lucy al iniciar la entrevista, estaba algo impaciente por que aun había niños y niñas en el salón y le preocupaba no poner toda su atención en ellos porque como ella decía *“los niños de párvulos son mi responsabilidad”*, a pesar de esta sensación de incomodidad, la maestra se fue relajando porque los padres fueron llegando muy puntuales. Así que continuamos con las preguntas: ¿Cuáles son las problemáticas que percibes en los niños y las niñas del jardín? ¿Qué busca la educación inicial? ¿Qué son para ti los derechos humanos, y que expectativas tienes frente a un proceso de formación en derechos humanos? ¿Cómo es posible potenciar la participación de los niños y niñas?

Las principales problemáticas que se presentan con los niños se dan a partir de que vienen de familia muy pobres, con pocas oportunidades laborales y bajo nivel educativo.

La educación inicial busca potenciar las habilidades y los valores de los niños, porque la niñez significa la vida, es como esa burbujita que tú tienes, depende de ti que esa burbuja llegue a un destino o se rompa en la mitad del camino.

Los derechos humanos son el respeto por el ser humano, por lo tanto, para un proceso de formación en derechos humanos hay que revisar la Constitución y los derechos de los profesores

Cuando tú observas y dejas que el niño experimente y explore, es darle la libertad y la independencia y libertad de que se levanten cuando se caen, se laven las manos, vayan al baño... darles el espacio para que compartan (Entrevista realizada a la profesora de Funandes Verona Lucy, Mayo, 2013).

Después de finalizar y transcribir las entrevistas, entrelazamos el discurso que en ellas encontramos, con aquellos autores, que para ese momento estábamos consultando como por ejemplo Cussianovich “el protagonismo infantil” Joaquín Herrera “los derechos humanos como una construcción social y como producto cultural”, y Zibechi “procesos de homogeneización y subjetividades colectivas”.

Logrando con esto identificar cuatro aspectos importantes: el primero es que existe la necesidad de construir un ideal de infancia, un ideal de niño, donde los cuidados y las prácticas de crianza “correctas”, por parte de los padres y madres son prioritarios para el desarrollo “armónico” de los niños y las niñas. Estas “correctas” prácticas de crianza y de cuidado se han construido a partir de la noción hegemónica de infancia, que condiciona y homogeniza a los sujetos en palabras de Zibechi (2006) *“este proceso de homogeneización en el que se habla de inclusión y de integración, anulan los saberes propios de los sujetos, y anulan todo proceso de iniciativa y alternativa”* (p. 78).

Este ideal de infancia ubica a los niños y niñas en el lugar de indefensión, de fragilidad, de la dependencia, es decir, los convierte en objeto de protección, invisibilizando sus capacidades e intereses.

El segundo aspecto, está relacionado en ubicar a los niños y niñas de este barrio urbano popular en un espacio de pobreza, de vulnerabilidad, de carencias afectivas y materiales. Desconociendo en este, un espacio constituido por el territorio, donde los niños y niñas son visibilizados como sujetos colectivos que comparten experiencias, discusiones, juegos, tareas, entretejiendo relaciones de confianza y afecto con sus familias, vecinos y demás miembros de la comunidad.

Por lo tanto, para estos niños y niñas, según las instituciones del Estado, se hace necesario abrir programas de atención social, con lo cual se les incluyan en el sistema (aunque de forma subordinada), para controlar y moldear sus conductas, de forma tal, que en un futuro, los niños y niñas de los sectores urbano populares no se conviertan en una amenaza para la sociedad (Cussiánovich, 2009).

Tercero, los derechos humanos son percibidos como normas, textos jurídicos que propenden por el respeto al ser humano. Por ende, existe un desconocimiento sobre las luchas, a través de las cuales los diferentes actores sociales han exigido sus derechos.

Y por último, la participación de los niños y las niñas se enfoca en permitir que ellos y ellas experimenten y exploren en el espacio del jardín, y compartan con sus compañeros, pero no se enfoca en abrir espacios de interlocución, donde los niños y las niñas puedan elevar su voz para expresar como interpretan y cuestionan el mundo

y lo que les interesa de él. Esto deja ver, como a los niños y las niñas se les ha reservado el lugar *del no saber*.

A PARTICIPAR, PARTICIPANDO. Los niños y niñas, tejiendo el proceso de formación en derechos humanos

El primer acercamiento con los niños y las niñas de los grados de jardín y pre jardín, se dió a través del taller de cartografía social. Al llegar al jardín infantil, los niños y niñas estaban durmiendo, entonces esperamos en la pequeña sala que hay en la entrada del jardín.

Al momento que despertaron los niños y niñas, las maestras nos invitaron a seguir al salón. Ellas reunieron a los dos grupos en un salón, más o menos había como veinte a veinticinco niños y niñas.

La profesora Mónica nos presentó a los niños: *“niños, silencio. Ellas son la profe Dianita y la profe Jazmín, ellas vienen hacer una actividad con ustedes. Por favor se portan muy juiciosos, nada de molestar, ni ser cansones, ni peleones, porque qué pena con las profes”* (Diario de Campo, mayo 2013, voz de la profesora Mónica, jardín Funandes Verona).

La profesora María pidió a los niños que se organizaran en grupos pequeños, como nosotras solicitamos anteriormente, se organizaron en el suelo. Formaron tres grupos de niños y niñas, se organizaron en círculos. La Profesora Mónica colocó los papeles periódicos en el centro de cada grupo. Notamos que los niños y niñas hablaban y hablaban entre ellos, no sabíamos exactamente de qué, pero lo que si sabíamos es que no paraban de hablar.

Nosotras nos presentamos: *“buenas tardes, nosotras somos Diana y Jazmín, venimos a realizar una actividad con ustedes, esperamos les guste, lo que no entiendan nos preguntan por favor”* (Diario de Campo, abril 2013).

Comenzamos el desarrollo del taller de cartografía social con los niños y las niñas:

La actividad que van a realizar es dibujar el mapa del jardín, tenemos colores, marcadores, crayolas para que lo hagan como quieran. El mapa del jardín lo hacen todos y todas que están en el grupo: para hacer el mapa hay que colocar todos los lugares: baños, comedor, salones, biblioteca... pueden comenzar. (Diario de Campo, abril 2013).

En el momento de la actividad, algunos niños y niñas comenzaron a correr por todo el salón, saltando por encima de papeles periódicos y de los otros materiales; otros y otras estaban en un rincón hablando, los que se ubicaron al lado del papel estaban dibujando, pero en definitiva, estaban haciendo otras cosas, diferentes al “mapa” que les solicitamos.

Mirando los dibujos, preguntamos a los niños y niñas: “¿Qué estas dibujando?” Boris, un niño moreno, de ojos oscuros y cabello negro, elocuente contesto: *“un spider man”* (Diario de Campo, Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Nathaly: *“este es mi papá, mi mamá, mi hermanita, mi abuela y mi tía”* (Diario de Campo, Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Laura: *“a mí me gustan las princesas, esta es la corona, este el vestido, porque yo soy una princesa”* (Diario de Campo, Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín). Mateo, quien estaba tan entretenido pintando unas personas con los colores, le preguntamos

que dibujó: *“a la profe María, a Sergio que es él y yo”* (Diario de Campo, Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

El taller de cartografía social con los niños y las niñas, fue muy divertido e interesante para ellos y ellas porque, estaban en el suelo acostados boca abajo dibujando y pintando, compartiendo los materiales, aunque se disputaban por los mismos. Mientras que otros y otras corrían por el salón, gateaban, saltaban y hablaban entre ellos. Las maestras, se encontraban en su escritorio diligenciando los parcelares, (informe escrito donde se registran y se planean las actividades con los niños y las niñas) y a su vez poniendo atención de que los niños y las niñas no se dispersaran en el salón, asiendo desorden.

Aunque se les pidió en primer lugar, que dibujaran el jardín con todas sus partes, para que posteriormente identificaran los espacios donde más disfrutaban estar. Ellos y ellas se dedicaron a dibujar a sus padres y madres, sus familiares, sus maestras, sus mascotas, sus casas, sus juguetes favoritos, los super héroes... esta situación en un comienzo nos generó una sensación de “y ahora que hacemos”.

Ante esta situación, después que los niños y las niñas terminaron los dibujos, les pedimos que pasaran frente a sus compañeros para exponer sus trabajos. Los y las que quisieron pasar, comenzaron diciendo lo que habían dibujado y porqué:

Samuel: *“yo dibuje a mi mamá, mi abuela, un perro, porque me gustan los perros”* (Diario de Campo, mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Nosotras repetimos lo que el Samuel dijo, porque habló muy suave, nadie escuchó, igual muchos estaban hablando y gritando. Seguidamente Juliana dijo: *“éste yo lo*

hice”- ¿y qué dibujaste? *“un sol, una casa y el arco iris”* (Diario de Campo, mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Nadie más quiso pasar a exponer, porque a muchos les daba pena y se reían, medio escondidos detrás de sus compañeros. Esta situación se pudo haber presentado, en primer lugar, porque esta fue la primera vez que ellos y ellas compartieron con nosotras, y no todos los niños y niñas entraron en confianza fácilmente para poder compartir lo que realizaron en el papel periódico.

Y en segundo lugar, porque sentían cierta incomodidad y preocupación de no expresar “bien” su trabajo y el de sus compañeros. En este punto, es necesario aclarar que el ejercicio de la participación no solo se da cuando los niños y niñas están frente a un público hablando, también se da cuando hacen parte del desarrollo del trabajo, al conversar y discutir con sus compañeros sobre la actividad a desarrollar poniendo de manifiesto sus ideas.

Posterior a la breve exposición, y sabiendo que en el material dibujado por los niños y las niñas no se encontraba el mapa del jardín, con el cual realizaríamos la identificación de los lugares en los que más disfrutaban estar y los en los que no. Conllevó a que los niños y las niñas se transportaran mentalmente a los diferentes espacios del jardín, para poder dar respuesta a las pregunta: ¿Qué lugares les gusta del jardín, y por qué? y ¿Qué lugares no les gusta del jardín, y por qué? Durante la identificación de estos espacios los niños y niñas expresaron, sin tener un orden de las preguntas, los lugares que verdaderamente les gustaba y no les gustaba:

Anderson: No me gusta ir a la coordinación, porque allá me regañan.

Juliana: A mí tampoco me gusta ir a donde la coordinadora, ella regaña arto.

María Paula: A mí tampoco me gusta ir donde la coordinadora.

Boris: Me gusta el otro salón, donde están los cuentos. Y me gusta jugar a spider man.

Nathaly: A mí también me gusta el salón donde están los cuentos. Y el comedor.

Brayan: A mí me gusta más el comedor. Porque dan el refrigerio.

Diego: me gusta correr y jugar afuera.

Andrés David: A mí no me gustan los baños, es que todos entran y yo no puedo entrar.

María Paula: A mí me gusta correr, saltar, cantar, leer cuentos.

Valeria: a mí también me gusta leer cuentos. Y jugar con las muñecas.

Sergio: A mí no me gusta ir al salón de los bebés, porque nos ponen a cambiar pañales y a dar teteros.

Juan: Profe, a mí me gusta jugar con las fichas, yo hago pistolas, hago torres, carros. Y también me gustan los aviones, mi papa me regalo uno y yo juego con él en la casa. (Diario de Campo, mayo, 2013, voces de los estudiantes del jardín).

En esta conversación, muchos niños y niñas coincidieron en que los lugares menos agradables eran los baños, la oficina de coordinación y el salón de párvulos. Y los lugares más agradables, los cuales eran: el comedor, el salón de los cuentos y estar afuera del jardín en un espacio verde para jugar. Estos lugares se van constituyendo para los niños y las niñas en espacios que generan angustia, prevención, aversión, juego y diversión. Los representan como espacios en donde es posible compartir, y espacios autoritarios, estos últimos se perciben como espacios donde los ellos y ellas no pueden expresarse libremente.

El dialogo que se dio para finalizar el taller de cartografía social, estuvo colmado de las voces de los niños y las niñas, todas ellas al mismo tiempo. Hablaban de lo que les gustaba hacer como: salir a jugar al parque, leer cuentos, comer en restaurantes, ir al cine, visitar a sus familiares, saltar, cantar y dibujar. También hablaban de lo que

ocurría en sus casas, describían a sus mascotas y a sus juguetes. Aprovecharon el espacio para expresar lo que sentían, lo que les gustaba hacer y lo que les incomodaba.

Como todos hablaban al mismo tiempo, sentimos que la actividad se estaba desordenando, y no nos la habíamos imaginado así. Decíamos desordenado porque desde nuestra experiencia escolar, los profesores siempre nos recordaban que deberíamos permanecer callados durante el desarrollo de las clases. De esta manera, es posible decir, que las experiencias vividas y sobre todo en la infancia, se interiorizan de forma tal, que inconscientemente las reproducimos cuando somos adultos.

La manera como se desarrolló este taller, nos permitió identificar primero, que antes de comenzar el taller, no les mencionamos a los niños y las niñas cual era la intención de la cartografía social, como tampoco, comenzamos por indagar si ellos y ellas sabían lo que es un mapa y para qué sirve, ni mucho menos les explicamos cómo se desarrollaría la actividad. Solo les dijimos lo que tenían que hacer, es posible pensar que este fue un factor importante por el cual el taller no se desarrolló como se había pensado. Segundo, aunque los niños y niñas no realizaron el “mapa” como nosotras lo imaginamos, con todos los espacios del jardín y aprovechando los materiales que se les brindaron, encontramos que ellos y ellas se apropiaron del espacio y de la actividad desde sus expresiones orales y corporales, como: acostarse en el suelo para dibujar, hablando de lo que dibujaban, expresando sus ideas, saltando por encima del papel y gateando buscando los colores.

Todas estas situaciones que se presentaron durante el desarrollo del taller de cartografía social, nos llevó a comprender lo pertinente que es utilizar este tipo de herramienta investigativa en los procesos de aprendizaje con los niños y las niñas en edad inicial. Puesto que este taller permitió comenzar a identificar algunas de las muchas capacidades, necesidades y maneras de comunicarse de los niños y las niñas. Esta identificación fue posible gracias a que ellos y ellas lograron ubicarse mentalmente en los diferentes espacios del jardín para visualizar y compartir con sus compañeros lo que hacen, y como se sienten al estar en cada uno de esos espacios.

Para finalizar, el dialogo con los niños y las niñas, no solo en esta actividad sino prácticamente en todas las actividades, se dio de una forma compleja, puesto que los niños y las niñas expresan ideas, vivencias y sentimientos, todos y todas al mismo tiempo.

Al comienzo esta manera de conversar de los niños y las niñas, se presentó para nosotras, como una dificultad, porque todo se veía desordenado y porque no se trataba de callar a los niños y las niñas para comenzar a desarrollar las actividades propuestas. Esto nos exigió, tomar un tiempo antes de comenzar las actividades para tratar establecer una conversación donde todos los niños y niñas fueran escuchados por sus compañeros y maestras. Por lo tanto, en medio de las conversaciones de todos los niños y las niñas, nosotras por medio de preguntas poco a poco íbamos centrando, la conversación en un asunto específico, por ejemplo a los niños y las niñas les encantaba hablar de los lugares a en donde disfrutaban de las vacaciones, de sus padres, hermanos, de sus mascotas, de lo que había sucedido en el almuerzo, si alguien no quiso comer, quien se portó mal...

A partir de esto nos fue necesario desarrollar una estrategia, para escuchar no sólo lo que los niños y las niñas estaban expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas y pensamientos que subyacen lo que ellos y ellas estaban diciendo, es decir encontrar el camino que los niños y las niñas le querían dar a la conversación.

La escucha se convierte entonces, en un factor importante a través del cual, ellos y ellas se sienten reconocidos, motivados y seguros para cuestionar, hablar y expresar lo que desean.

Esta misma situación de hablar todos al mismo tiempo se presentaba, cuando nosotras proponíamos el tema para discutir, por ejemplo, las situaciones que se presentaban en los cuentos, “porque tenemos un nombre”, “que necesitamos para vivir bien”, “que es vivir bien”, “que es lo justo”, “que cosas nos hacen felices”, “que es ser juiciosos” (a esta pregunta muchos niños y niñas respondieron “*es estar quietos y callados*”)... así que, si definitivamente las ideas que expresaban los niños y las niñas se salían del alcance de la actividad propuesta, era necesario aprovechar estas ideas e ir identificando, además de sus intereses, su potencial de proponer nuevas miradas y sus percepciones frente a la relación niños(as)-adultos(as).

Estos espacios en un principio eran actividades, que luego se fueron convirtiendo en espacios de diálogo intergeneracional y se fueron desarrollando desde el respeto y reconocimiento de las voces de los niños y niñas de edad inicial, otorgando de esta manera significado a las ideas, deseos y apuestas, de los involucrados en el espacio (maestras en formación, niños y niñas) como actores sociales y sujetos que resignifican su realidad.

Esto nos permitió descubrir el potencial que tienen los espacios de escucha y diálogo, para dar significado a las actividades, más allá de la simple ejecución de acciones del qué hacer.

La mayoría de las veces que fuimos al jardín, al finalizar la actividad y durante el recorrido en el alimentador para llegar al portal de Suba, hacíamos una pequeña evaluación de la actividad, para lo cual teníamos en cuenta: cuales fueron nuestras actitudes, las de los niños y las niñas y la de las maestras, lo que habíamos logrado y lo que no. Pero también pensábamos de qué manera la actividad habría tenido un mejor desarrollo.

Estos espacios de reflexión nos permitieron y exigieron hacer varias consultas teóricas y experienciales, en relación al trabajo de derechos humanos, con niños y niñas en organizaciones e instituciones educativas. Encontramos que estas experiencias hacían referencia a la promoción de los derechos de los niños y las niñas (ubicando carteles en el entorno escolar y realizando actividades enfocadas a conocer los derechos estipulados en el documento de la CIDN), sin que haya una relación con el documento de la CIDN y la realidad de los niños y las niñas. Logrando con esto cuestionar, tensionar y reflexionar frente a los discursos sobre la infancia que están instaurados en los sujetos.

Esta lógica distinta se basó en el reconocimiento de los niños y las niñas como interlocutores válidos, como sujetos sociales de derecho, sujetos capaces de reconocer la realidad en la que están inmersos, sus problemas y sus apuestas.

Una pregunta que se fue ubicando en el centro de la discusión, fue ¿Cómo trabajar los derechos humanos con los niños y las niñas en edad inicial? El tratar de dar respuesta a esta pregunta permitió ir comprendiendo que los derechos humanos son el resultado de procesos sociales, ante lo cual no sería pertinente sobre todo con niños y niñas en edad inicial, tomar la CIDN para leérsela y poner carteles por todo el jardín para que ellos y ellas los memoricen. Por esto encontramos pertinente trabajar los derechos humanos con niños y niñas en edad inicial desde su cotidianidad, desde la realidad.

A partir de ello, la unidad didáctica se enriqueció en el transcurrir de la práctica pedagógica, construyendo actividades que relacionaran, tanto los intereses de los niños y las niñas, como nuestro interés por trabajar los derechos humanos. Permittiéndonos explorar otras alternativas de trabajar los derechos humanos con los niños y niñas de edad inicial, utilizando una metodología dialógica y participativa.

Esta metodología permitió construir actividades como: talleres de lectura de cuentos infantiles con perspectiva de derechos humanos, juegos cooperativos, construcción de historias y el taller del reconocimiento del otro(a) por medio del cuerpo.

Los talleres de lectura de cuentos, se desarrollaron de forma diferente, ya que no en todos utilizamos la misma estrategia. Para el primer taller de lectura, se escogió el cuento titulado *Choco encuentra una mamá*, con el objetivo de que los niños y las niñas identificaran y relacionaran situaciones de derechos humanos con su diario vivir.

Convocamos a los niños y las niñas a sentarse en el suelo del salón, esto nos tomó varios minutos ya que estaban dispersos y somnolientos, puesto que acababan de terminar su siesta. Al fin se sentaron a escuchar y observar las imágenes del cuento.

La lectura para los niños y las niñas se convirtió en momento emocionante, todos querían coger el cuento, se ponían de pie, describían lo que veían en las imágenes, al punto que no dejaban continuar con la lectura, había que decir: *“por favor nos sentamos para que los compañeros puedan ver y disfrutar del cuento”* (Diario de Campo. Mayo, 2013). Este cuento mostraba como un pequeño pájaro triste, iba por la selva buscando a su mamá. Durante su búsqueda le preguntó a varios animales que si ellos podrían ser su mamá y todos ellos respondían que no, porque no tenían rasgos físicos iguales. Los niños y las niñas reían de ver como en la imagen el pequeño pájaro se imaginaba con las características físicas de la jirafa, del elefante, del hipopótamo... pero también hacían cara y voz triste cuando estos animales le decían a Choco que no eran su mamá. Al terminar la lectura, se les preguntó a los niños y niñas *“¿Cómo les pareció el cuento, que les gustó? Esta pregunta permitió desarrollar una conversación que giró en torno a lo que significa la mamá para los niños y las niñas, y también, las relaciones afectivas que tienen con ella.*

Samuel: *“pobrecito choco no tenía mamá”* (Diario de Campo. Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Sara: *“yo si tengo mamá y la quiero mucho”* (Diario de Campo. Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

Camila: *“mi mami siempre me consiente y me abraza”* (Diario de Campo. Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín).

El que los niños y las niñas hayan mostrado en primer lugar, que compartían la tristeza y la angustia que sentía Choco, al sentirse solo y rechazado por los demás animales, visibiliza como los niños y las niñas se colocan en el lugar del otro y reconocen en él,

un sujeto con sentimientos y con una realidad que muchos niños y niñas viven en la actualidad.

En segundo lugar, al decir Sara: *“yo si tengo mamá y la quiero mucho”* y sonreír, muestra como la niña se siente segura, protegida y amada por su mamá, reconociendo sin decirlo explícitamente, que los niños y las niñas necesitan expresiones de cuidado y afecto de parte de los adultos, no desde relaciones de poder, sino de relaciones de autoridad compartida (de Soussa, 2006), que permiten en los niños y las niñas encontrarse visibles y tenidos en cuenta.

Para el segundo taller de lectura, se presentó el cuento titulado ¡vez al revés! Este cuento hacía referencia a que los animales de la selva pensaban y decían que la señora murciélago estaba loca porque todo lo veía al revés. El señor búho, quien observaba a los animales sobre lo que decían de la señora murciélago, les dijo que ella no estaba loca, y les propuso que miraran el mundo como ella lo veía.

El propósito con esta actividad era que los niños y las niñas identificaran como la realidad es vista y entendida de acuerdo a como se vive.

En esta oportunidad, las maestras del jardín habían ubicado a los niños y a las niñas en las sillas haciendo la imagen de un auditorio, en esta sesión, no desarrollamos la lectura del cuento, lo que hicimos fue ir mostrando las imágenes del cuento para que fueran los niños y niñas quienes lo relataran.

Los niños y niñas se levantaban de la silla, se acercaban al cuento para señalar las imágenes, se asombraron al ver a los animales, como la jirafa, el elefante y el tigre, se

colgaban de los arboles patas arriba, al llover se inundó la selva formando un río, y como los animales estaban patas arriba, generó expresiones de angustia:

Andrés David: *“se van a ahogar”* (Diario de Campo. Junio, 2013, voz de estudiante del jardín).

Sara: *“fue porque empezó a llover y están colgados con la cabeza abajo, por eso se van ahogar”* (Diario de Campo. Junio, 2013, voz de estudiante del jardín).

Boris: *“mire, ahora van a volar y no pueden”* (Diario de Campo. Junio, 2013, voz de estudiante del jardín).

Al finalizar la lectura del cuento, propusimos las siguientes preguntas *“¿Todos y todas podemos ver el mundo de otras maneras, o al revés?”* contestaron en coro que sí, por ende se preguntó *“¿y cómo podemos ver el mundo al revés?”*

Hubo silencio por un momento. Brandy, giró su tronco al lado izquierdo con las manos en la cintura, manifestando: *“mira profe, así”* (Diario de Campo. Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín). Martín, bajo su tronco y su cabeza mirando hacia los pies diciendo: *“mira este profe, así”* (Diario de Campo. Mayo, 2013, voz de estudiante del jardín). Seguidamente todos y todas comenzaron hacer diferentes formas con su cuerpo, algunos pidieron que los tomáramos por los pies para ponerse de cabeza. Mateó comenzó a saltar como un sapo, otros y otras comenzaron a gatear.

A partir de que estaban buscando la manera de ver el mundo al revés, continuaron jugando, haciendo diferentes movimientos con su cuerpo. Mediante el diálogo que ellos y ellas compartían, era evidente notar que en primer lugar, encontraban divertido

mirar al revés, y en segundo lugar, les permitió descubrir otra forma de mirar su salón de clases y propusieron hacer esta misma actividad en la calle.

Esto nos ayudó a comprender que los niños y las niñas proponían, desde su expresión corporal y su voz, maneras otras de representar e interpretar un relato mediado por sus gustos: reír, saltar, jugar y gritar. De esta manera, pensamos que los niños y niñas se constituyen como sujetos activos, visibles, creadores y partícipes de su entorno. Siempre y cuando, los adultos posibiliten espacios de escucha e interlocución a través de los cuales, se reconozcan a los niños y niñas como actores sociales.

Esta manera de reconocer a los niños y las niñas, va en contravía con la noción de infancia que ha instaurado la cultura adulto céntrica y patriarcal.

Tras estas reflexiones, la unidad didáctica se enriquece a través de la inclusión de juegos cooperativos relacionados con el movimiento del cuerpo, como: saltar, gritar, correr... actividades preferidas de los niños y las niñas del jardín.

En los juegos propuestos utilizamos *“el terremoto”*, este consistía en que los niños, niñas y las maestras proponían un movimiento a realizar como gatear, saltar como sapos, caminar como micos, nadar como delfines (arrastrándose por el suelo)... y en un momento inesperado, las maestras o los niños y niñas, decía *“terremoto”*, a lo cual todos y todas, tendríamos que correr rápidamente por todo el espacio.

Otro juego implementado *“escuchemos nuestros nombres”*. A través de este juego, se buscó que los niños y las niñas expresaran cual es la importancia de tener un nombre. Este juego consistía en que los niños y las niñas dijeran su nombre mientras bailaban, gritaban, reían, silbaban, saltaban... esto generó en los niños y niñas risas, sensación

de vergüenza, de incertidumbre de como sonaría su nombre mientras silbaba, gritaba y bailaba. No todos y todas lo hicieron; algunos simplemente decían su nombre.

La mayoría de los niños y las niñas coincidieron en decir que tenemos nombres porque somos personas y porque así nos diferenciamos. Esto nos permitió reconocer que los niños y las niñas comprenden que el ser personas nos exige tener los mismos derechos, sin que esto signifique anular nuestras diferencias.

También juegos como *“el lobo”*, *“tingo tingo tango”* y el juego libre, permitieron espacios de diversión, de compartir, de poder negociar entre los niños, las niñas y las maestras qué juego jugar, cómo jugar, quién iba ser el lobo, el gato, quién comenzaría el juego, quién seguiría y como finalizaríamos.

Para llevar a cabo estas negociaciones, entre los niños, las niñas y las maestras surgieron relaciones de afecto, de reconocimiento, de intercambio desde lo común, trabajo en equipo, discusiones frente a los juegos y en estos. La negociación es el espacio que permite la discusión, el acuerdo, y por tanto la acción. Y es a partir de generar espacios de diálogo y escucha, que se hace explícita la participación, porque se forjan relaciones de cercanía de afecto y de reconocimiento del otro, relaciones con las cuales se va construyendo en la vida cotidiana la democracia.

Por lo tanto, el juego como expresión cultural, se fue configurando en el transcurso del día a día del jardín, en una metodología a través de la cual, fue posible que los derechos humanos se manifestaran y se configuraran como prácticas de cooperación, de solidaridad, de negociación, de conflicto a través de las cuales, los niños, las niñas y

nosotras como maestras en formación, nos reconocimos como sujetos sociales, desde el respeto, la confianza y la diferencia.

Para el tercer taller de lectura de cuentos, se propuso la lectura del *el niño gato*. Este es un relato que cuenta la historia de un niño muy diferente a los demás de su clase, porque era un gato. Era un niño sin padres, que vivía en un internado, y prefería estar solo para leer y para hacer sus tareas, no tenía muchos amigos, solo tres pequeños ratones que vivían allí.

En esta sesión, un grupo de niños y niñas propusieron compartir el cuento con sus compañeros, se reunieron sentándose en las sillas, un niño mostraba las imágenes del cuento mientras los demás niños y niñas interpretaban las imágenes. Ellos y ellas señalaban las imágenes, se reían, compartían y discutían lo que estas representaban, algunos niños y niñas que no alcanzaban a ver el cuento se acercaban. Al finalizar la lectura del cuento, lo devolvieron preguntando si teníamos más cuentos.

Les propusimos realizar la actividad de reconstrucción de historias. Esta consistía en que a partir del cuento interpretado anteriormente ellos y ellas se imaginaran un final diferente para la historia.

Los niños y las niñas comenzaron a hablar entre ellos sobre los posibles finales, esta exposición se extendió de manera tal, que no alcanzó el tiempo para socializar toda la actividad.

Por tanto, decidimos dejarles las imágenes del cuento que habíamos llevado, con un octavo de cartulina en blanco, para que ellos y ellas dibujaran los posibles finales de la historia. Los niños y las niñas pegaron las imágenes del cuento en la pared del salón.

Según la maestra Mónica, durante el transcurso de la semana, los niños y las niñas miraban las imágenes, las interpretaban y las cambiaban de lugar, pero en el octavo de cartulina, que habíamos dejado en blanco, no plasmaron los posibles finales de los que habían hablado.

Esta fue una oportunidad para que los niños y las niñas generaran procesos de diálogo y discusión frente a un tema específico, en este caso los posibles finales del cuento *el niño gato*. Los procesos de diálogo y discusión no son sencillos, requieren de tiempo, análisis, y esto fue lo que los niños y las niñas hicieron, se tomaron su tiempo, algunos levantaban la voz más que otros, entre ellos mismos se motivaban para hablar sobre el cuento y algunos imponían fuertemente su idea.

En el desarrollo de los diálogos, era posible encontrar que ellos y ellas identificaban la realidad de muchos niños y niñas colombianos, que son huérfanos y lo que esto significa. Estos momentos de discusión nos permitieron ver como estos niños y niñas se van configurando y constituyendo como actores sociales, como sujetos que no están aislados del mundo, que se dan cuenta de lo que sucede con la vida de otros niños y niñas.

El taller de títeres, tuvo la intención, de abrir un espacio para los niños y niñas de forma autónoma, diseñaran y construyeran títeres con medias viejas, silicona líquida y materiales reciclables. Pero también tenía la intención, de que los niños crearan historias para compartir, no solo en el jardín sino también con sus familias.



Actividad de construcción de títeres realizado con los niños y niñas de pre jardín. Archivo propio, recuperado el 13 de octubre de 2014.

Para el desarrollo de este taller, unimos las mesas del salón de forma tal que, se convirtieran en una sola, exponiendo sobre esta, los materiales de trabajo. Los niños y las niñas se hicieron alrededor de la mesa, y se dispusieron hacer su trabajo.



Actividad de construcción de títeres realizado con los niños y niñas de pre jardín. Archivo propio, recuperado el 13 de octubre de 2014.

Solamente había dos frascos de silicona, los niños y niñas poco a poco fueron compartiéndolos, puesto que en un principio peleaban por la silicona, la solución que ellos y ellas dieron, fue ayudarse los unos a los otros para colocar la silicona sobre las medias y pegar los materiales. También hicieron uso del material reciclado, discutiendo sobre donde deben ir los ojos, la boca, la lengua (quienes querían colocar lengua) el cabello, las manos los pies, etc. Terminados los títeres, los mostraron a la maestra para que los viera. El desarrollo de este taller fue distinto, porque a sorpresa de nosotras no había niños y niñas corriendo por el salón. Ellos y ellas estaban muy concentrados realizando sus títeres, en algunos momentos si se quitaban bruscamente los materiales, pero les decíamos que como solo había dos frascos de silicona había que compartirla con los demás, al principio miraban serios, se ponían de mal genio, pero luego poco a poco entregaban el frasco a sus compañeros sin tanto problema.

En la siguiente sesión, antes de comenzar la actividad y mientras los niños y niñas dormían, hablamos con las maestras del Jardín sobre el desarrollo de la actividad de los títeres. Aunque las maestras no escribieron sobre estas reflexiones, mencionaron que en esta actividad los niños y niñas estuvieron motivados, concentrados, no se hizo desorden, la profesora Denilsa reconoció que en el momento de elegir los materiales, de compartirlos, de ayudarle al compañero, de utilizar las tijeras, se evidencia la autonomía y participación de los niños y niñas. Ella enfatizo,

La autonomía debe tener límites, porque se puede dar desorden, pueden generarse accidentes entre los niños y las niñas y los objetivos propuestos para la actividad pueden que no se logren.

Los niños se apropiaron de los materiales, del títere, hubo autonomía, ustedes guiaban la actividad, pero no decían como hacer lo títeres.

Los niños estaban muy alegres, contentos, porque no se les decía NO a nada. (Diario de campo junio, 2014. Voz de la profesora Denilsa del jardín).

Los adultos reconocemos en los niños y niñas su potencial creativo, participativo y autónomo en las actividades de la vida diaria. Sin embargo, hacemos referencia a que esta autonomía y esta participación deben ser limitadas, esto muestra que los adultos no confiamos en las acciones de los niños y niñas. Como lo expone la profesora Reveco (2012), la confianza es un elemento importante para que se pueda ejercer la participación de los niños y niñas como derecho.

Por otro lado, frente a las actividades hasta el momento desarrolladas, con los niños y las niñas del jardín, donde el reconocimiento por el otro(a) como interlocutor válido, durante los procesos de discusión, de conflicto y de juego, que se dieron desde el diálogo, nos llevaron a pensar como la cercanía y el contacto físico potencian este reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos en el diario vivir.

Por lo tanto propusimos *El Spa*, este tuvo por objeto, que los niños y las niñas, se reconocieran desde su cuerpo y desde las sensaciones que se generan en el contacto con el otro.

Se les pidió a los niños y niñas que se organizaran en las colchonetas, como ellos y ellas quisieran, acostados, sentados, o de pie. Se les pidió que se quitaran los buzos, se levantaran las botas del pantalón y se quitaran las medias y los zapatos. Estar descalzos los entusiasmó mucho. Les solicitamos que se organizaran por parejas, como quisieran, niño con niño, niña con niña o niño y niña.

Los niños y las niñas, comenzaron a masajear las partes del cuerpo de sus compañeros, como los pies, las piernas, las manos, los brazos, la cara, las mejillas, la frente y el cabello. Muchos y muchas se reían, porque les parecía curioso y gracioso tocar los pies del compañero o la compañera. Tocaban las manos y los brazos del compañero o compañera suavemente, siendo cuidadosos. Generándose un ambiente de confianza, de relajación y de diversión.

Esta actividad, permitió que los niños y las niñas reconocieran en el otro(a) un sujeto común y al mismo tiempo diferente a partir del sentir las manos, los pies, los brazos, los codos, las rodillas y la cara de sus compañeros.

Para finalizar el taller preguntamos a los niños y las niñas ¿cómo se habían sentido?
¿Antes ya habían desarrollado una actividad parecida?

Felipe: *“sentí muchas cosquillas”* (Diario de Campo, septiembre de 2013, voz de estudiante del jardín).

Boris: *“mi mami le hace masajes a mi hermano pequeño”* (Diario de Campo, septiembre de 2013, voz de estudiante del jardín).

Andrea: *“se siente rico”* (Diario de Campo, septiembre de 2013, voz de estudiante del jardín).

Daniela: *“con el aceite se siente la piel suave”* (Diario de Campo, septiembre de 2013, voz de estudiante del jardín).

Profesora Mónica: *“ya habíamos realizado una actividad similar, solo que los masajes se hacían sobre la ropa y sin aceite”* (Diario de campo, septiembre de 2013, voz de la profesora del jardín).

El que se generen estas actividades, sin que haya un contacto directo con la piel, devela como los adultos entendemos el cuerpo de los niños y niñas como un tabú, en el sentido en que los cuerpos de los niños y niñas no se pueden mostrar y mucho menos expresar un afecto a través del contacto físico. De esta manera, se le asigna al cuerpo de los niños y niñas una imagen inocente, privada, donde el contacto con los otros, otras y con el mundo, desde la lógica adultocéntrica, pueden pervertirlo.

Para el segundo semestre del 2014 finalizó la práctica pedagógica en el jardín Funandes Verona, a partir de este momento, comenzamos a recuperar la memoria del proceso (ver anexo #6) y a escribir sobre el ejercicio de sistematización de la experiencia vivida con los niños y las niñas durante la práctica. Esto permitió conceptualizar la experiencia en torno a las tres categorías de análisis que surgieron en esta investigación: infancia, educación en derechos humanos y participación infantil.

Rastreamos y entendemos que la infancia, es una categoría moderna que ha experimentado numerosas transformaciones. Pero su construcción jurídica (CIDN) siempre ha estado cargada del discurso hegemónico de occidente, que ha ubicado a los niños y las niñas en el espacio privado de la familia, asignándoles características de inmadurez, fragilidad, vulnerabilidad y de objetos de protección. Sin embargo, durante los siglos XX y XXI, esta categoría se ha ampliado gracias a la visibilización de otras dinámicas con relación a la infancia (indígena, de la calle, trabajadora, migratorias, de sectores urbano populares...) que han puesto en tensión el discurso hegemónico de un ideal de niño y niña.

En los encuentros (entrevistas y las conversaciones) con las maestras del jardín Funandes Verona, hallamos que para ellas, los niños y las niñas en edad inicial son *“la vida, es como esa burbujita que tú tienes, depende de ti que esa burbuja llegue a un destino o se rompa en la mitad del camino”*. Es decir, son sujetos frágiles, vulnerables, que necesitan de cuidados para su bienestar, sobre todo porque habitan un sector urbano-popular; el cual definen como: territorios pobres, excluidos y peligrosos, que requieren de programas Institucionales de atención social, que permitan mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas.

Este discurso de las maestras, se fue opacando con el reconocimiento de las capacidades que tienen los niños y las niñas, para de decir lo que sienten, lo que quieren, lo que les incomoda. Capacidades de escuchar, de proponer y de discutir con sus pares y con nosotras.

Estas capacidades de ellos y ellas se expresaban en los momentos de juego, en el desarrollo de las actividades y en los espacios de diálogo intergeneracional.

Permitiéndonos entonces visibilizar y reconocer a los niños y niñas de primera infancia o edad inicial que habitan los sectores urbano-populares, como sujetos pensaste, soñadores, conflictivos, con capacidades de interlocución, de poner en cuestión su realidad y de hacerse partícipes de sus prácticas cotidianas; por lo tanto, sujetos que dotan al territorio de nuevas relaciones sociales y de nuevos significados; desde sus dinámicas sociales, económicas y culturales.

Esto pone en cuestión, no solo el discurso proteccionista de infancia, con el cual las maestras desarrollan su trabajo con los niños y las niñas y, a la lógica o normatividad

institucional que regula este jardín y establece los parámetros para atender a la primera infancia, a través de los cuales, se siguen considerando a los niños y niñas como simples objetos de atención. Sino también, pone en cuestión la pretensión de universalizar la concepción de infancia.

Reconocer a los niños y niñas en edad inicial como actores sociales, que habitan los sectores urbanos populares, a través del enfoque de derechos planteado en las actividades propuestas para el desarrollo del proceso de formación, nos permitió ubicar la educación en derechos humanos, por su puesto, desde la unidad didáctica, como un paradigma educativo, y como un eje transversal e interdisciplinario, que puede afectar los espacios de la vida escolar y comunitaria. Potenciando la transformación de las relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida, donde el adulto(a) da el poder a los niños y las niñas para decidir. Y donde la comunicación horizontal se basa en la confianza y reconocimiento por el otro(a), en este caso, entre los niños, niñas y maestras.

Esta perspectiva de derechos, que centró nuestro trabajo investigativo, nos exigió en primer lugar, indagar que entienden las maestras del jardín por los derechos humanos. El resultado de esta indagación fue encontrar que para ellas los derechos humanos son un documento normativo, en el que se expresa el respeto por la vida y dignidad de los seres humanos, constituyéndose en el cumplimiento de esta normatividad en un ideal de sociedad.

Pero estos se convierten en un privilegio para los que tienen condiciones económicas para exigirlos, *“el poder y el dinero, hacen que no se puedan respetar los derechos*

humanos". Por lo tanto las maestras, hacían la pregunta ¿para qué sirven los derechos humanos, si todos ellos son violados? Este discurso de las maestras frente a lo que son los derechos humanos, esta mediado fuertemente por las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que se dan en el país.

También las maestras manifestaron que el hablar de los derechos de los niños y niñas, implica también tener que hablar de los deberes de los niños y las niñas porque *"si no enseñamos normas y reglas, no hay forma de convivir con los otros, estos son indispensables para la buena convivencia y para llevar un orden"*.

En segundo lugar nos exigió identificar como los niños y las niñas perciben los derechos humanos. Esta identificación no se dio a través de preguntas directas como: ¿Qué son? y ¿cuáles son sus derechos? Se dio durante el desarrollo de las actividades, los juegos, los momentos de esparcimiento y los espacios de dialogo. Los niños y las niñas expresaban cuales eran las condiciones que nos permitían vivir dignamente, estas expresiones las relacionaban con el diario vivir, contestaban a la pregunta ¿Qué necesita el títere si tuviera vida, para vivir bien? Ellos respondían *"necesita una casa, tener una cama para dormir, un papá y una mamá, ir al médico..."* ¿Qué necesitamos para ser felices? *"ir al parque, jugar, ir a cine, que los papás nos consientan"*.

Estas expresiones de los niños y las niñas lograron visibilizar que ellos y ellas comprenden que los derechos humanos, se manifiestan y se configuran en el día a día, en la cotidianidad y en la relación con los otros(as).

Esto nos permitió durante el tiempo que estuvimos en el jardín, aprovechar las situaciones de conflicto, de agresión, de cariño y de trabajo colectivo, que diariamente se presentaban, para ir promocionando los derechos humanos. Un ejemplo de esto, es cuando una de las niñas mordió a otra en el brazo, esto hizo que la niña afectada recurriera a la protección de la maestra, ante esto nosotras como maestras en formación, dimos el espacio para que ellas hablaran de lo sucedido y se dieran cuenta que esta agresión, causó dolor, miedo y angustia.

Por lo tanto, esta situación requería de una reparación, en este caso fue pedir disculpas y brindar un abrazo.

De esta manera, el proceso de formación en derechos humanos con niños y niñas en edad inicial, se desarrolló a partir de entender que los derechos humanos no son simples normas jurídicas escritas, sino que son, la representación de la vida cotidiana, del ejercicio diario, son productos sociales. Donde los sujetos se interrelacionan, para generar espacios de interlocución, de construcción y de reconocimiento del "otro(a)", estos atravesados por enfoques críticos, cognitivos y afectivos.

Es decir, se necesitan de relaciones horizontales y espacios de dialogo en la cotidianidad de los niños y las niñas, que les permita constituirse como sujetos sociales de derechos. Esto implica que, además de necesitar que sean satisfechos sus derechos de protección y provisión, requieren, sean reconocidos sus derechos sociales, culturales y economicos a participar, y a ser escuchados en la esfera pública.

Desde esta mirada, entendemos que la participación es la condición necesaria para la realización de otros derechos: como el derecho a la vida y desarrollo, el principio a la

no discriminación y el principio del interés superior del niño. La participación es un asunto de orden político social, que requiere de un cambio cultural, donde los adultos cedan a los niños y las niñas el poder de *“decisión tanto en el mundo real de la familia y de la escuela, como de la comunidad”* Bazán (2010).

Esto significa que abrir espacios de interlocución con el otro(a), permite un intercambio desde lo común, posibilitando transformaciones entre quienes participan; la participación es el antónimo del individualismo (Reveco, 2012).

Para las maestras, la participación en los niños y niñas de edad inicial, se da en la apertura de espacios, para que ellos y ellas experimenten y conozcan su entorno desde sus sentidos. También se da cuando se tienen en cuenta sus intereses para la construcción de los proyectos de aula (los intereses se enfocan, en lo que los niños y niñas de estas edades, deben aprender).

Los espacios de dialogo intergeneracional que abrimos con los niños y las niñas, nos permitió identificar y entender que la participación, no solo se da a partir del lenguaje oral, sino también, a partir de las expresiones corporales (correr, saltar, gatear), gestuales o faciales (llorar, reír, gritar, hacer muecas), como también, se da al dialogar sobre sus intereses (lo que ocurre en la televisión, música, en el jardín, en la casa, en el barrio), en el momento de organizar, escoger y construir los juegos.

Por lo tanto, reconocer y visibilizar las capacidades que tienen los niños y niñas en edad inicial, para cuestionar, manifestar sus opiniones y tomar partido de las

situaciones que les afectan, sobrepasan las interpretaciones que tienen las maestras sobre las posibilidades de participación de los niños y las niñas.

Desde esta mirada es necesario entender que hablar de participación de niños y niñas en edad inicial se hace relevante porque: aún se tiene una imagen de niños y niñas idealizada y que distorsiona la realidad. Porque es una categoría relevante para las discusiones actuales de democracia y ciudadanía; porque a partir de la participación infantil es posible permear las relaciones intergeneracionales; porque la participación de los niños y las niñas en edad inicial, es un asunto polémico, ya que es muy difícil comprender que los niños y niñas de estas edades pueden participar.

Y, porque se pudo identificar que durante el desarrollo del proceso de formación en derechos humanos, los niños y las niñas al cuestionar, al proponer, es decir al sentirse no solo escuchados sino además visibles, fueron potenciando sus capacidades de participación y de escucha. Al mismo tiempo, en nosotras como maestras en formación, se fueron generando reflexiones que permitieron transformar, nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestros discursos.

En conclusión, la educación en derechos humanos potencia el ejercicio de promover la participación infantil, en los niños y niñas de edad inicial del jardín Infantil Funandes Verona, de la localidad de Suba, a partir de comprender los derechos humanos como la representación de la vida cotidiana y de la apertura de espacios de diálogo intergeneracional, basados en el respeto, la confianza y el trabajo colectivo para construir con el otro(a) formas alternativas de interlocución desde la alteridad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Logros, dificultades y retos durante en proceso de formación pedagógica

El objetivo de realizar una propuesta de educación en derechos humanos con los niños y niñas en edad inicial, de Funandes Verona, se logró llevar a cabo gracias a la disposición de las maestras y coordinadora del jardín, de abrir un tiempo y un espacio, donde fuera posible para las estudiantes de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, desarrollar el proceso de formación en derechos humanos.

También fue posible desarrollar esta propuesta, gracias a las continuas reflexiones frente a la práctica con los niños y niñas a través de las cuales, se fue identificando como la lectura de cuentos, los juegos relacionados con el movimiento corporal y la apertura de espacios de diálogo intergeneracional (donde ellos y ellas pudieron expresar sus gustos, sus apatías y hablar de sus experiencias familiares) no solo son intereses relevantes para los niños y las niñas de jardín y pre jardín de Funandes Verona, sino que también, se fueron constituyendo como algunos de los elementos claves para plantear procesos de formación en derechos humanos, con niños y niñas en edad inicial.

A partir de estos intereses se fueron construyendo y desarrollando actividades enfocadas en el reconocimiento por el otro(a) como sujeto social de derechos por parte de los niños, las niñas y las estudiantes de la licenciatura.

El desarrollo de las actividades propuestas, permitieron dar cuenta del potencial de los niños y las niñas para hacer su propia interpretación frente a las situaciones que se les

plantearon. Reconocer no solo su realidad, sino la realidad de otros niños y niñas y desarrollar trabajo en colectivo. Esto les exigió a ellos y ellas discutir, proponer, compartir, ayudar, es decir, tejer relaciones colectivas. Estas relaciones no siempre estuvieron mediadas por la armonía y el orden; el conflicto, los desacuerdos y el contacto físico (con golpes, empujones, mordiscos...) fueron parte de ellas.

Uno de los propósitos planteados por las estudiantes de la licenciatura, para el proceso investigativo, era desarrollar un trabajo colectivo donde, tanto los niños, las niñas, las maestras, los padres y madres de familia y las estudiantes de la licenciatura, contribuyeran en la construcción del proceso de formación en derechos humanos. Sin embargo, este propósito no fue posible llevarlo a cabo en su totalidad, puesto que, por un lado, las maestras y la coordinadora del jardín no siempre contaban con el tiempo disponible, razón por la cual, no continuaron los espacios de discusión. Lo que afectó profundamente el objetivo de construir colectivamente una idea de infancia alternativa, a la perspectiva proteccionista que está instaurada en las instituciones educativas. Esto se debió principalmente, a que su jornada laboral no lo permitía.

Esta situación también afectó que las maestras participaran activamente durante el desarrollo de las actividades que propusimos, puesto que esos momentos los aprovechaban para diligenciar los parcelarios; así como aprovechaban ese tiempo para peinar a las niñas y preparar al grupo completo para la salida.

Por otro lado, aunque las estudiantes de la licenciatura programaron un encuentro con los padres y las madres de familia, aprovechando una reunión convocada por las maestras del jardín, donde se conversaría sobre el proceso de formación en derechos

humanos. No fue posible llevarlo a cabo porque para ese día, se inició el *paro nacional agrario* del año 2013. Motivo por el cual, el jardín no prestó sus servicios por órdenes administrativas.

Posteriormente a esto, se trató de convocar a los padres y madres de familia, pero por tiempo de los mismos padres y madres, y de las estudiantes de la licenciatura, no fue posible.

Otra dificultad que se les presentó a las estudiantes de la licenciatura, para llevar a cabo las actividades, fue que los días de la práctica pedagógica coincidían con las jornadas pedagógicas de las maestras y con los refuerzos vitamínicos para los niños y niñas, los cuales eran los viernes en la tarde. Esto les exigió a las estudiantes de la licenciatura cambiar el día de la práctica para los días miércoles en las tardes.

Para ir finalizando, el desarrollo de la de práctica pedagógica en este espacio, les presentó a las estudiantes de la licenciatura dos desafíos específicos. El primero se dio en el momento de construir un diálogo con los niños y las niñas, puesto que cuando se planearon las actividades, las estudiantes de la licenciatura imaginaban una plenaria donde cada uno(a) fuera pidiendo la palabra. Pero esto no fue posible, porque los niños y las niñas hablaban todos al mismo tiempo. Poco a poco, las estudiantes de la licenciatura fueron encontrando, que tomarse un tiempo para escucharlos y hallar lo que ellos y ellas querían expresar, les permitía encontrar la manera de relacionarlo con el tema que pretendían tratar, o simplemente centrarse en su interés de diálogo y dejar que fueran los niños y las niñas quienes guiaran la actividad.

El segundo desafío giro en torno a la necesidad de que las estudiantes de la licenciatura, se dieran cuenta que en la mayoría de los casos, como adultos, planean y programan discusiones y actividades frente a los factores que afectan a los niños y las niñas, sin siquiera llamarlos para que estén presentes, ni mucho menos se les pregunta que les afecta, que desean y que proponen. Esto permite visibilizar lo difícil que es para los adultos(as) el desligarse de la perspectiva proteccionista, mediante la cual pretende construir un mundo para los niños y las niñas, apartándolos del mundo real. Haciéndolos ver como sujetos vulnerables e invisibilizando sus potenciales y su derecho a participar.

Este proceso de investigación, no solo les permitió a las estudiantes de la licenciatura identificar las dinámicas participativas de los niños y las niñas en edad inicial, sino también las dinámicas laborales que aquejan a las maestras de este jardín. Las maestras durante los espacios de diálogo, expresaron como sus condiciones laborales, jornadas muy largas de trabajo, periodos cortos de descanso- no tienen vacaciones de mitad de año ni en semana santa-, la no apertura de espacios durante la jornada laboral para la reflexión y evaluación de los procesos educativos de los niños y las niñas y, los sueldos integrales, no se tienen en cuenta cuando se habla de calidad en educación.

Por último, las estudiantes de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, encuentran relevante que la licenciatura, le dé un carácter valioso a los trabajos enfocados en la infancia, ya que la población infantil a estado invisibilizada frente a los procesos de transformación cultural y de resignificación de la democracia.

En cuanto a la Línea de Investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local, las estudiantes de la licenciatura entienden, que es relevante poner en análisis la categoría de infancia, para los procesos de construcción y constitución de nuevas subjetividades, en los contextos urbanos populares.

Para el jardín infantil Funandes Verona, las estudiantes de la licenciatura creen pertinente, comprender, que abrir espacios de participación e interlocución entre niños, niñas y maestras, es una de las condiciones necesarias, para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la participación de los niños y las niñas.

BIBLIOGRAFÍA

ARIES, Phillippe (1986, 12 de enero) La infancia. Revista Educación. (281) recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re28100507.pdf?documentId=0901e72b813c4502>

BASÁN, Juan (2010) Modo de vida de la infancia. Lima, *Save the Children*.

BOURDIEU, Pierre (1994) Razones prácticas: teorías de la acción. Barcelona, Anagrama.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2012). Mecanismos de participación para niños y niñas: reflexiones y experiencias. Recuperado de [file:///C:/Users/Dianyta/Downloads/mecanismos%20de%20participacin%20para%20nios%20y%20nias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dianyta/Downloads/mecanismos%20de%20participacin%20para%20nios%20y%20nias%20(1).pdf)

CASTRO, J., CUSSIÁNOVICH, A., TAJADA, L., & VALENCIA, J. FIGUEROA, Elvira (Ed.) (2009) Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe IFEJANT.

Comité sobre los derechos del niño (2005), Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/AboutUs/Pages/WhoWeAre.aspx/pdf>

CUNNINGHAM, Hugh (1991) Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Madrid, Blackwell Ediciones: pp. 1-19.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006) Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2009) Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2010) Paradigma del protagonismo. Lima. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.

DELGADO, Boaventura (1998) Historia de la infancia. Barcelona, España. Ediciones Ariel.

DE SOUZA, J. (2000) Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista interamericana de educación de adultos* (22, 1), p. 9.

Di iorio & Seidmann (2012) ¿Por qué encerrados? Saberes y particas de los niños y niñas institucionalizados. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>

FOUCAULT, Michel (1976) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Fundación Funandes Verona (2012) *El arte desde mis ojos* (proyecto pedagógico). Jardín Infantil Funandes del barrio Verona, Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

GHISO, Alfredo (2003 12 y 13 de mayo) Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Revista aportes* (57), p. 20. Dimensión educativa.

HART, Roger (1993) La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación autentica. Bogotá, Colombia. Editorial Gente Nueva: pp. 3-45.

HERRERA, Joaquín (2001) El vuelo de Anteo: derechos humanos y creitica de la razón liberal. Buenos Aires, Editorial Desclée de Brouwer.

Hospital de Suba (2013) *Diagnostico Local con Participación Social de la Localidad de Suba*. Recuperado de http://www.esesuba.gov.co/joomla/portal/images/stories/Documentos/Salud_Publica/diagnostico%202011%20version%204%20de%20abril%202012.pdf

JARA, Oscar (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Costa Rica, Centros de estudios y publicaciones Alforja.

LIEBEL, Manfred., & MARTÍNEZ, Martha. (2009) Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima, Perú. Instituto de formación de educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el caribe IFEJANT.

LONDOÑO, Sandra. TORREZ R, Sonia. ZARATE, María Antonia. Línea: Identidad, Acción Colectiva y Poder Local. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.

MAGENDZO, Abraham (1999) La educación en derechos humanos en América Latina. Recuperado de

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/temas-problemas-y-propuestas-una-sintesis-analitica-de-la-reunion-en-lima-abraham-magendzo.pdf>

MAGENDZO, Abraham (2005 13 de febrero) Educadores en derechos humanos: sujetos de su propia historia. *Revista Internacional Magisterio* (13) p. 21.

MARIÑO, German (2011) Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la educación popular. Recuperado de [file:///C:/Users/Dianyta/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARI%C3%91O%202011%20AGOSTO22%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dianyta/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARI%C3%91O%202011%20AGOSTO22%20(1).pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2011) Estrategia de cero a siempre. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-265348.html>

Ministerio de Educación Nacional (2011) Lineamiento Pedagógico para la educación inicial del Distrito. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf

MOLANO, Alfredo (2009) Ahí les dejo esos fierros. México DF. Aguillar Editores.

MOLANO, Alfredo (1994) Trochas y Fusiles. Bogotá, Colombia. El Áncora Editores.

MORALES, Gabriel (2005 13 febrero) Cuatro tesis para educar en derechos humanos. *Revista Internacional Magisterio* (13), p. 27.

- NARODOWSKI, Mariano (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- NOGUERA, Carlos (2003 3 de mayo) Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes* (18), p. 75.
- OBREGON, J., OSPINA, A., SALDARRIAGA, O. (1997) Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946. Vol. 1. Bogotá, Colombia. Universidad de Antioquia.
- PIAGET, Jean (1974) El criterio moral del niño. Segunda edición. Barcelona, editorial Fontanella.
- PIEDRAHITA, María (2003) la infancia. Concepciones y perspectivas. Bogotá, editorial Papiro.
- REVECO, Ofelia (Junio, Julio, 2012) Participación como manera de vivir. En Asociación de Mestres Rosa Sensat (presidencia), *Congreso Internacional de Educación Infantil*. Madrid, España.
- RODRÍGUEZ, Eduardo (2001) Los límites del estado de bienestar. En J. Estrada (ed.), *Sujetos políticos y alternativas en el capitalismo actual* (pp. 18-52). Bogotá, Unibiblos.
- SAFFORD, Frank (1989) el ideal de lo práctico, el desafío de formar una elite técnica en Colombia. Bogotá. El Áncora editores.
- SCHIBOTTO, Giangi (2014) El Trabajo de Crecer. Lima, Perú. Fundación Pequeño trabajador.

UNICEF, (2006) Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de
http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf

Universidad Nacional de Colombia (2006) Colombia en deuda con su infancia. Informe complementario al informe de Estado Colombiano al comité de derechos del niño 1998-2003. Recuperado de
<http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/2099.pdf>

ZIBECHI, Raúl (2007) Dispersar el poder. Los movimiento sociales como poderes anti-estatales. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo: pp. 43-86

ZIBECHI, Raúl (2008) América Latina: periferias urbanas y territorios en resistencia. Bogotá. Ediciones desde abajo.

ANEXOS

Anexo #1

Localidad	Área urbana en hectáreas (Ha)	Población urbana	Densidad urbana
La Academia	672	920	1
Guaymaral	454	167	0
San José de Bavaria	438	47.774	109
Britalia	329	57.730	176
El Prado	433	89.013	205
La Alhambra	285	36.637	129
Casa Blanca Suba	420	36.521	87
Niza	757	65.073	86
La Floresta	393	25.324	64
Suba	653	134.709	206
El Rincón	710	302.006	425
Tibabuyes	726	222.576	306
Total Suba	6.271	1.018.450	162

Fuente: Suba. Área, población y densidad de población urbanas. 2009. DANE - SDP, Proyecciones de Población por localidades y UPZ 2006 – 2015.

Anexo #2

UPZ	Bienestar Social	Salud	Educación	Cultura	Culto	Recreación y Deporte	Abastecimiento de Alimentos	Administración	Seguridad, Defensa y Justicia	Cementerios y Servicios Funerarios	Total	Población 2009	Equipamiento por cada 10000 Hab	Cantidad de población por equipamiento
2 La Academia			16			5				3	24	920	261	38
3 Guaymaral				1	1	3					5	167	299	33
17 San José de Bavaria	19	2	41		8	2			1		73	47.774	15	654
18 Britalia	11		26	3	7	2			1		50	57.730	9	1.155
19 El Prado	14	2	37	4	17	1	1	1	1		78	89.013	9	1.141
20 La Alhambra	5		16		8	1			2		32	36.637	9	1.145
23 Casa Blanca Suba	10		14		2	1					28	36.521	8	1.304
24 Niza	12		31	4	15	2		7	1	1	73	65.073	11	891
25 La Floresta	7	3	13	2	13	2					40	25.324	16	633
27 Suba	46	6	49	13	15	1		5	7		142	134.709	11	949
28 El Rincón	230	5	135	35	29		1	4	3	1	443	302.006	15	682
71 Tibabuyes	178	2	51	14	16	1	1	1	2		266	222.576	12	837
911 UPR		1							1		2	179	N.A	N.A
Total Suba	532	21	429	78	130	21	3	18	19	5	1.256	1.018.629	12	811
%	42,4	1,7	34,2	6,2	10,4	1,7	0,2	1,4	1,51	0,4	100			

Fuente: Suba. Número de equipamientos por sector, población, número de equipamientos por cada 10.000 habitantes y cantidad de población por equipamiento según UPZ. 2009. SDP, Dirección de Planes Maestros y Complementarios, Planes Maestros de Equipamientos, Bogotá D. C., 2006 – 2008. Inventarios previos de los equipamientos de culto, administración y

educación superior, Bogotá D. C., 2009. DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 - 2015 Cálculos: SIEE – DICE.

Anexo #3

Bogotá D. C. Número de equipamientos por sector, población y número de equipamientos por cada 10.000 habitantes según localidad. 2009

Localidad	Bienestar Social	Salud	Educación	Cultura	Culto	Recreación y Deporte	Abastecimiento de Alimentos	Administración	Seguridad, Defensa y Justicia	Recintos Finales	Cementerios y Servicios Funerarios	Total	Población 2009	Equipamiento por cada 10000 Hab
1 Usaquén	380	38	233	42	98	12	5	10	12		5	835	464.656	18
2 Chapinero	233	10	176	74	43	7	2	19	13		4	581	131.027	44
3 Santa Fe	286	14	110	69	41	5	6	23	33	1	12	600	109.882	55
4 San Cristóbal	563	25	174	63	60	6	3	6	12		2	914	410.259	22
5 Usme	598	18	110	63	32	3	3	6	10		3	846	349.346	24
6 Tunjuelito	103	19	97	10	46	1	4	6	11		4	301	202.119	15
7 Bosa	430	27	178	45	41	2	2	6	12		5	748	554.389	13
8 Kennedy	464	33	372	87	109	6	6	16	19		4	1.116	997.693	11
9 Fontibón	163	17	167	35	58	4	5	14	12		3	478	330.156	14
10 Engativá	681	29	402	47	147	12	9	16	19		5	1.367	828.096	17
11 Suba	532	21	429	78	130	21	3	18	19		5	1.256	1.018.629	12
12 Barrios Unidos	370	14	132	10	80	10	3	9	6	1	6	641	231.435	28
13 Teusaquillo	179	12	179	48	72	3	2	27	10	1	9	543	143.891	38
14 Los Mártires	130	24	64	10	25	1	3	4	16		4	281	97.283	29
15 Antonio Nariño	53	8	72	12	27	1	2	7	7		3	192	107.935	18
16 Puente Aranda	168	15	158	23	55	5	4	11	14		1	453	258.368	18
17 La Candelaria	116	8	102	40	16		1	28	12			323	24.095	134
18 Rafael Uribe Uribe	525	21	183	38	72	6	2	8	10		3	868	377.704	23
19 Ciudad Bolívar	823	37	174	85	74	3	4	7	14		4	1.225	616.455	20
20 Sumapaz		3	4	7	2						3	19	6.179	31
Fuera de Bogotá			1	2	26		2	7	1			39		
Total	6.797	393	3.517	888	1.254	108	71	248	262	3	85	13.626	7.259.597	19
%	49,9	2,9	25,8	6,5	9,2	0,8	0,5	1,8	1,9	0,02	0,6	100		

Fuente: SDP, Dirección de Planes Maestros y Complementarios, Planes Maestros de Equipamientos, Bogotá D. C, 2006 – 2008. Inventarios previos de los equipamientos de culto, administración y educación superior, Bogotá D. C., 2009. SDP, Dirección de Ambiente y Ruralidad, equipamientos de Sumapaz, Bogotá D. C., 2008. DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 - 2015 Cálculos: SIEE – DICE.

Anexo #4

Características del ámbito familiar de los niños y niñas de los niveles Jardín y Pre jardín

Características familiares		f	f%
1) Constitución del grupo familiar	Situación conyugal: monoparental	15	62%
	Situación conyugal: matrimonio o unión libre	9	38%
2) Genero	Femenino	10	41%
	Masculino	14	59%
3) Situación económica/	Empleo estable	13	54%

laboral familiar	Empleo temporario	3		13%
	Desempleado	8		33%
	ingresos económicos por debajo del SMMV	13		54%
	Ingresos económicos por encima del SMMV	10		41%
	ingresos mayores a 2 SMMV	1		5%
3) Tipo de vivienda	Propia	3		13%
	En arriendo	17		70%
	Familiar	4		17%
4) Pertenece al sistema de seguridad social SGSSS	Régimen contributivo	12		50%
	Régimen subsidiado	12		50%
5) Persona responsable del cuidado de la niña o del niño cuando no está en el del jardín		N	NA	
	La mamá	7	6	54%
	Un vecino	3	0	13%
	Un extraño	2	1	5%
	Un familiar	1	3	28%
	Nadie	1	0	
6) Discapacidad del niño la niña o del cuidador	Del niño o la niña	1		5%
	Del cuidador	1		5%
7) Nivel educativo de ambos progenitores / cuidadores	Ninguno	2		9%
	Primaria Incompleta	0		
	Primaria completa			
	Secundaria incompleta	22		91%
8) Víctima de vulneración de algún derecho hacia el niño o la niña		N	NA	
	De conflicto armado	0	0	
	Abandono afectivo del padre	6	5	45%
	Encierro	2	0	8%
	Inasistencia alimentaria	4	4	33%
	Permanencia en la calle	1	1	8%

Fuente: Elaboración propia, tomado de las fichas SIRBE (Servicios sociales, información básica y transversal).

Anexo #5

UNIDAD DIDÁCTICA

PROPÓSITO:

Identifica y comprende situaciones de vulneración de derechos humanos más relevantes que afectan a la comunidad educativa.

PLOBACIÓN: Niños, niñas y maestras del jardín Funandes Verona

METODOLOGIA:

El enfoque metodológico privilegiado en esta unidad de aprendizaje es el dialogo cultural. Este lo entendemos como una forma de comprensión sobre algún tema en una práctica social y cultural, permitiendo una reflexión crítica del tema.

MOMENTO 1: descripción de situaciones problema

ACTIVIDAD 1: MAPA MENTAL (niños y niñas)

1. Haremos tres grupos (se tendrá en cuenta la cantidad de niños y niñas que hay en el salón). Entregaremos a cada grupo un pliego de papel periódico, marcadores y colores. En primera instancia se les pedirá a los niños y niñas que dibujen su espacio escolar (mapa) teniendo en cuenta las siguientes preguntas:
 - *¿En qué lugares del Jardín te gusta permanecer más tiempo y porque?*
 - *¿qué lugares no te gustan del Jardín y porque?*

Además se realizarán preguntas que sean pertinentes de acuerdo a la información que se vaya exponiendo por parte de los y las participantes.

JUEGOS DE ROLES

A partir de identificar las situaciones problema, haremos la actividad de los juegos de roles donde se les dispondrá a los niños y niñas disfraces de los diferentes oficios de los adultos. Se les propondrá que de acuerdo al disfraz escogido adopten las actitudes del personaje. Por ejemplo el maestro o maestra, los padres y madres...

En esta actividad, identificaremos qué les gusta y qué no les gusta al niño o la niña de dichos personajes. De esta manera, los niños y niñas pueden jugar en el espacio asumiendo tales roles.

ACTIVIDAD 2: MAPA MENTAL (las y los docentes)

La intención de la actividad es el mapa mental con las y los docentes del Jardín, identificando los espacios de la Institución educativa donde se encuentren situaciones de vulneración de los niños y niñas en un pliego de papel periódico y con marcadores. Esta actividad estará mediatizada con preguntas como:

- ***¿Qué lugares del Jardín... (nombre de la Institución) pueden identificar ustedes, donde los niños y niñas les gusta estar y por qué?***
- ***¿Identifiquen qué lugares del Jardín... no les gusta a los niños y niñas y por qué?***
- ***¿Cuáles son sus percepciones sobre reglas o valores de convivencia que se presentan en la Institución...?***

- ***¿En cuanto a las anteriores percepciones sobre reglas y valores morales, qué medidas adoptan para afianzar la convivencia escolar y darle solución a los conflictos de la institución...?***

Después de identificadas las situaciones de vulneración de los niños, niñas y docentes, realizaremos (las docentes en formación UPN) dos cuadros donde recogeremos la información de los mapas mentales. Dicha información la organizaremos en los cuadros de tal forma que podamos hacer un agrupamiento sobre las situaciones de conflicto y las formas de afrontar el conflicto.

1. Cuadro analítico de situaciones de vulneración con las percepciones de niños y niñas.

LUGAR:

	DESCRIPCIÓN	QUIÉNES	PORQUÉ
PERCEPCIONES			
REGLAS O VALORES			
MEDIDAS			

2. Cuadro analítico de situaciones de vulneración con las precepciones de los y las docentes.

LUGAR:

	DESCRIPCIÓN	QUIÉNES	PORQUÉ
PERCEPCIONES			
REGLAS O VALORES			
MEDIDAS			

Como resultado de la identificación de las percepciones en los cuadros, realizaremos las docentes en formación un documento descriptivo de tales situaciones problemáticas que se presentan en la institución, y luego, exponer a los y las docentes dicho documento para socializarlo.

MOMENTO 2:

ACTIVIDAD 3: ANÁLISIS DE SITUACIONES DE VULNERACIÓN EN PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS.

La intención de esta actividad es recoger las situaciones de vulneración que presentan los niños y niñas en la Institución educativa con los y las docentes, de tal manera que se pueda evidenciar desde los derechos humanos: las situaciones, derechos afectado, los o las responsables de garantizar ese derecho, las medidas adoptadas por parte del

responsables, acuerdos para la resolución de conflictos y el debido proceso. Para este tema tendremos en cuenta, el modelo de transformación, que propone el enfoque garantista de derechos humanos, expuesto Felisa Tibbitts (2002), *“que está encaminado a facultar al individuo para que reconozca tanto los abusos de los derechos humanos como para que asuma el compromiso de prevenirlos”*.

Para recoger la información anterior, se realizara el siguiente cuadro con los y las docentes de la institución:

SITUACIÓN PROBLEMA	DERECHO AFECTADO	RESPONSABLES	MEDIDAS ADOPTADAS	ACUERDOS	DEBIDO PROCESO

En este cuadro se identificara esencialmente los derechos de los niños y las niñas. Se hace una revisión y análisis de las situaciones de vulneración expuestas por los niños y niñas, buscando los tratamientos que se les da a los derechos de los niños y las niñas. ¿Se protegen estos derechos en las reglas de convivencia escolar o en el manual de convivencia? ¿Sí o no?

ACTIVIDAD 4: REVISIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA O DE LAS REGLAS O VALORES DE LA INSTITUCION.

Para esta actividad en primer lugar será necesario identificar, si existe en este espacio educativo un documento que exponga, reglas de comportamiento o un documento de convivencia escolar. Desde el cual sea posible realizar un análisis en perspectiva de derechos, de las reglas o disposiciones contempladas allí, y contrastarlas con la información recogida a través de las actividades hasta el momento realizadas.

Con el objetivo de identificar o incorporar las medidas asociadas de la actividad 4 del momento 2. Es decir, identificar si estos derechos se consideran en estos documentos reglamentarios o no se consideran, para entonces incluidos, o realizar una actualización de las propuestas expresadas en estos documentos.

ACTIVIDAD 5: CUENTOS INFANTILES EN PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS Y GÉNERO.

Para esta actividad, se leerán con los niños y niñas en el espacio cuentos infantiles con una perspectiva de derechos humanos y de género. El tema de estos últimos estará acorde con la identificación de las situaciones de vulneración hechas en la cartografía (mapa) por los niños y niñas.

A partir de la lectura de estos cuentos, se realizara una plenaria donde los niños y niñas identificaran y especularán cuáles son sus derechos.

La información obtenida de esta plenaria se recogerá en una relatoría que estará a cargo de una de las maestras en formación.

ACTIVIDAD 6: GRUPO FOCAL CON LOS Y LAS DOCENTES DEL JARDÍN.

En esta actividad, que se realizará con los y las docentes del Jardín... se pretende evidenciar como se respetan los derechos evidenciados por los niños y niñas en la lectura de los cuentos infantiles. Del mismo modo, el grupo focal se realiza a partir de las siguientes preguntas:

- ***¿De qué manera las reglas de convivencia escolar o el manual de convivencia respeta y protege los derechos de los niños y las niñas?***
- ***¿Qué mecanismos de protección deben aparecer en el manual de convivencia o en las reglas de convivencia escolar para proteger los derechos de los niños y las niñas?***

MOMENTO 3: Contenidos

PRIMER CONTENIDO: ***“Derechos de participación”***. Uno de los grupos de los derechos de los niños y las niñas establecidos en la convención de 1989.

META DE APRENDIZAJE: Reconocer e incentivar el derecho la participación de los niños y las niñas, entendiendo este derecho como la capacidad de expresar y actuar libremente sus pensamientos y comportamientos.

ACTIVIDAD 1: Se les pedirá a los niños y niñas el día anterior a la sesión, que traigan para exponer libremente al grupo un objeto, un lugar donde hayan estado, una experiencia que sea significativa para ellas y ellos.

ACTIVIDAD 2: En una siguiente sesión, se les expondrá al grupo un tema de su interés con la pretensión de escuchar su punto de vista, sus dudas, sus pensamientos acerca

del tema. Además de esto, sus aportes serán una base para mirar otras formas de abordar profundizar el tema escogido.

Anexo #6

CONCEPTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p style="text-align: center;">DISCURSO DE INFANCIA HEGEMÓNICA</p> <p>La infancia denota entonces un lugar privilegiado en la sociedad occidental, con prioridad en Francia, Inglaterra y Suiza, hacia el siglo XVIII, tras una serie de transformaciones y superaciones en el orden social y cultural.</p> <p>la perspectiva del concepto de infancia representó una etapa específica del ser humano, implicando utilizar esa <i>naturaleza infantil</i> para la riqueza del Estado-Nación (niños como potencial de futuro para los estados), una fuerza trabajadora y productiva de toda república (Noguera, 2003).</p> <p>Aspectos como el peso, la talla, la compostura ósea, la forma de los dientes, el abdomen, los órganos como el corazón, riñones y articulaciones, generaron una imagen de niño³⁵, así como una clasificación e individualización de cada niño en la enseñanza, como uno diferente del otro. De ahí que la categoría de infancia presentara modificaciones para el siglo XX como</p> <p>La infancia como edad de fragilidad y plagada de peligros, la influencia del clima y del medio sobre la personalidad y las aptitudes del niño y la raza, la importancia de la actividad para el cumplimiento, por parte de la infancia, con su función natural de desarrollo fisiológico y sensorial y de adaptación física al medio. (Obregón et al. 1997:54)</p> <p>Durante la contemporaneidad, la categoría de infancia se ha ampliado a distintos discursos, en el rastreo se puede ligar temporalmente a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Es así que esta noción comienza a tener otras miradas que problematizan el discurso dominante, generadas por las</p>	<p style="text-align: center;">ENTREVISTAS</p> <p>Objetivo: Conocer el trabajo de la Fundación <i>Funandes</i> e identificar qué problemáticas afectan a los niños y niñas de la comunidad del barrio Verona.</p> <p><i>Maestras de Jardín.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“El trabajo de la fundación Funandes comenzó con jornadas alternas, porque en el sector habían muchos niños que permanecían en la calle. Los padres no tenían donde dejarlos, en muchos casos los dejaban encerrados en las casas solos”.</i> ✓ <i>“las problemáticas que presentan los niños y niñas del Jardín son: la parte cognitiva, motriz, del lenguaje y socialización... los niveles de desnutrición que presentan los niños, es trabajar y potenciar esos problemas”.</i> ✓ Muchas de las problemáticas de los niños y niñas se deben a que hay padres y madres muy irresponsables. <i>“hay papás y mamás muy irresponsables, el objetivo de este año que propusimos con el comité de trabajo es responsabilizarlos con sus hijos: que traigan los niños organizados, bañaditos, que cumplan con el horario del jardín”.</i> ✓ <i>“las familias que viven en este sector, son familias maltratadas, vulneradas, víctimas de la violencia, en condición de</i> 	<p>Las maestras buscan a través de la enseñanza en valores un ideal de infancia, un ideal de niño que se vayan formando para enfrentar la vida, constituyéndose como sujetos productivos para mejorar “el futuro de la sociedad”.</p> <p>Para las maestras del Jardín, estos barrios urbano-populares son “vulnerados, excluidos, pobres” donde las personas tienen que mejorar sus condiciones de vida, para esto, las instituciones del Estado, que generan programas de atención social, en el caso de los niños y las niñas, se enfocan en hacer un seguimiento a los padres y madres, para que ellos y ellas modifiquen las prácticas de crianza, de cuidado, de alimentación, por unas prácticas “correctas” que mejoren el bienestar de los niños y niñas. (institución opera del saber) la institución define lo adecuado (higiene, alimentos, etc, la institución lo dice mediante unas lógicas)</p> <p>De esta manera, es posible identificar que las Instituciones del Estado buscan homogeneizar las prácticas de crianza y de cuidado, en palabras de Zibechi (2006) “este proceso de homogeneización en el que se habla de inclusión y de integración, anulan los saberes propios de los sujetos, y anulan todo proceso de iniciativa y alternativa” (p. 78).</p> <p>La concepción de infancia se ha venido construyendo entre las maestras a partir del discurso hegemónico que le asigna “al niño” características de fragilidad y debilidad, que invisibilizan a los niños y niñas como actores sociales. Al mismo tiempo, el discurso hegemónico desconoce a</p>

³⁵ “educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad”. (Foucault, 1967:177)

<p>transformaciones que el mundo occidental enfrenta (neoliberalismo, la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros), esto implica nuevas formas de tratar a la infancia. Esto se debe a los cambios radicales que han acontecido en las sociedades occidentales, y donde los mecanismos jurídicos a favor de la infancia, tienen que enfrentar dichas transformaciones del concepto. Emergiendo otras formas de leer y mirar a la infancia en América Latina.</p> <p>Con la coexistencia de estos tres campos de ideas, se han configurado diferentes modos de crianza, de cuidado, de participación, de educación, del rol o el “deber ser” de los niños y las niñas y por supuesto se han creado diferentes etapas de vida, a partir de los procesos de desarrollo humano gracias los estudios del comportamiento de los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, que incluye sus características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociales y emocionales.</p> <p>Entre esas etapas está la primera infancia, etapa a la cual el Comité de los Derechos del Niño, ha definido como los niños pequeños, menores de ocho (8) años de edad, un concepto que varía según la región, tradiciones locales y como están diseñados los sistemas educativos de cada Estado parte. Para CIDN, la primera infancia es entendida como niños y niñas que se encuentran en periodo de gestación, luego el nacimiento, pasando por el periodo de preescolar hasta el periodo escolar, exactamente, va de cero a los ocho años de edad.</p> <p>En este contexto, la infancia de los sectores urbano-populares, se constituye como categoría a través de la configuración de sus vidas mediada por el territorio.</p> <p>El territorio, se entiende como “el espacio donde se constituye una nueva organización social, donde los sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándolo desde lo material y lo simbólico” (Zibechi, 2008: 201) a su vez, es el recurso y la gestión colectiva</p>	<p><i>desplazamiento, su autoestima es muy bajo, y pues llevando ese estilo de vida, sus hijos también”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“las familias que se presentan en el sector son: mujeres madres cabeza de familia con sus hijos, muchas veces hijos de un papá diferente, otras conviven con su pareja (padrastra) es muy difícil hallar familias compuestas”.</i> ✓ <i>“en el trabajo con los padres y madres se hacen capacitaciones con la nutricionista y la psicóloga. La nutricionista trabaja los niveles de alimentación de los niños, así como cuál debe ser una alimentación adecuada, que no darles dulce, ni paquetes, ni gaseosas, darles fruta y verdura. Muchos niños son difíciles para comer la verdura, porque en las casas no los acostumbran a comer verdura. También se hace lo de talla y peso, y se sabe que niño está con desnutrición o no, con el apoyo de la psicóloga”.</i> ✓ <i>“se trabaja en mejorar los hábitos con los papás, no mucho con los niños”.</i> ✓ <i>“la prioridad son los niños, pero para ayudar a los niños, hay que trabajar con los papás”.</i> ✓ <i>“el proyecto pedagógico del Jardín es trabajar las dimensiones de desarrollo de los niños: motriz, cognitiva... y también la parte artística con el baile, y en la parte científica con experimentos, poder ver a los niños más</i> 	<p>la niña, le asigna un lugar a partir de los roles que ellas deben ejercer.</p> <p>A su vez, esta concepción de infancia genera un lenguaje inconsciente, impone ideas, formas de actuar, de decidir, un lenguaje que estigmatiza, y que ubica a los niños y niñas en un espacio <i>del no saber</i>: “<i>tú no sabes, tú no puedes hacer eso, esas son mentiras...</i>”</p> <p>Para las maestras, las problemáticas más importantes que presentan los niños y niñas, se dan en los aspectos del desarrollo físico y cognitivo; en la alimentación adecuada; enseñanza de hábitos y rutinas.</p> <p>Los niños y las niñas no se pueden ubicar como sujetos sociales de derechos, porque ellos todavía no entienden, por lo tanto no pueden exigir el cumplimiento de sus derechos</p>
--	---	---

<p>que permite conformar comunidades y un sistema comunal (juntas de vecinos, comunidades vecinales, comités de padres y madres de familia, juntas escolares, entre otras) donde participan los miembros que constituyen el territorio.</p>	<p><i>investigativos y observadores. Este proyecto se hace con el comité de trabajo: maestras y la coordinadora, puesto que no todos los niños son iguales, unos tienen problemas diferentes que otros, como: se distraen, no ponen atención, etc. Se buscan niños autónomos, líderes, que sean capaces, y más que prepararlos en la parte académica, es prepararlos para enfrentar la vida”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“se tiene que formar a los niños desde potenciar los valores...”.</i> ✓ <i>“...y potenciar las habilidades de los niños: dimensiones de los niños”.</i> ✓ <i>“la niñez significa la vida, es como esa burbujita que tú tienes, depende de ti que esa burbuja llegue a un destino o se rompa en la mitad del camino”.</i> ✓ <i>“trabajar con la primera infancia, es con niños de cero a cinco años, trabajamos las rutinas, de comer, ir a los baños, lavarse las manos (...) puedes enseñar habilitar espacios, con los pequeños se habilitan espacios pequeños (bajar y subir las escaleras por la derecha, los baños que son para preescolar, el comedor, y demás espacios”.</i> <p><i>Conversaciones abiertas Niños y niñas del Jardín.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>En las conversaciones con los niños y niñas, ellos y ellas manifestaban sus interés de conversación en cuanto a las situaciones que se</i> 	
---	--	--

presentaban en sus casas, con sus padres, sus hermanos, a los lugares donde iban de vacaciones, lo que sucedía durante el almuerzo en el jardín, quienes se portaron mal...

CARTOGRAFÍA SOCIAL

Objetivo:

Identifica y comprende situaciones de vulneración de derechos humanos más relevantes que afectan a la comunidad educativa.

Maestras.

- ✓ Al manifestar en la actividad que en el Jardín no hay posibles de vulneraciones a los derechos humanos, evidenciaron que los niños y niñas son felices en el Jardín, porque no les falta nada (pueden comer, dormir, aprender hábitos, interactuar con sus pares...).

Niños y niñas del Jardín.

- ✓ Fue inesperado que los niños y niñas no dibujaran el mapa del jardín, dibujaron a sus familias, sus amigos, dibujos que querían hacer.

GRUPO DE DISCUSIÓN

Objetivo:

Generar tenciones y reflexiones en torno a lo que significa los derechos humanos.

Maestras del Jardín.

- ✓ ¿Pueden tener derechos los animales? Esta

	<p>pregunta se discutió mediante tres ejemplos de animales³⁶ y se generaron preguntas en la discusión como: ¿los niños y niñas tienen derechos, por qué? ¿Cómo exigimos derechos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las maestras mencionaron que los animales, los niños, las personas son sujetos de derechos, solo que estos se violan, más a las personas que por su condición (pobre, desplazado, mujer, niño y niña). ✓ La garantía de los derechos se hace cuando las personas los exigen y las escuchan, de lo contrario no. ✓ <i>“los niños aprenden con el ejemplo, las maestras son actores fundamentales para generar la autonomía”.</i> ✓ Los niños y niñas son sujetos de derechos, y para garantizar los derechos de ellos y ellas tiene que haber un bienestar (comer bien, ir al colegio, dotar de materiales para trabajar con ellos, de vestimenta, no dejarlos en el peligro, cuidarlos, estar pendientes de ellos, etc.) <p>ACTIVIDADES CON NIÑOS Y NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Spa.</i> <p>Para los niños y niñas fue agradable y divertida la idea de hacer una actividad diferente a las cotidianas (dibujar, salir a correr, cantar, leer cuentos...) aunque ya se había realizado</p>	
--	--	--

³⁶ *“Toro de corrida: Se trata de un magnífico ejemplar, negro y furioso a muerte, cuya vida ha sido la defensa de su territorio, y que de golpe aparece en la mitad de la arena de un coliseo, a enfrentarse contra un grupo de humanos que le provocan, mientras otros miles de ellos vitorean y vociferan. ¿Tiene toro de corrida derecho a la vida?”*
 “Borrero, C. (2007). Derechos Humanos. Ideas y dilemas para animar su comprensión. Cinep, Bogotá.

	<p>una actividad muy parecida, en la cual, el contacto físico no había sido tan cercano según explicó la profesora porque el cuerpo de los niños hay que cuidarlo, protegerlo, no hay que exponerlo a situaciones de vulneración.</p> <p>La actividad propuesta por las maestras en formación permitió que hubiera un acercamiento físico más cercano entre los niños y niñas, ya que los masajes se dieron en los pies descubiertos, en las manos y en la cara.</p> <p>✓ <i>Lectura de cuentos.</i></p> <p>Notamos a los niños y niñas el interés por leer cuentos, compartirlos con sus compañeros, con las profesoras en formación. Ellos y ellas buscaron los cuentos en la biblioteca.</p>	
--	---	--

CONCEPTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p style="text-align: center;">PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS SECTORES URBANO- POPULARES</p> <p>La participación es la condición necesaria para la realización de otros derechos como el derecho a la vida y desarrollo, el principio a la no discriminación y el principio del interés superior del niño. la participación es un asunto de orden político social, que requiere no solo de un cambio cultural, donde los adultos cedan a los niños y las niñas el poder de “decisión tanto en el mundo real de la familia y de la escuela, como de la comunidad” Bazán (2010)</p>	<p style="text-align: center;">ENTREVISTAS</p> <p><i>Maestras de Jardín.</i></p> <p>✓ Los niños y niñas con los que trabajan son pequeños, de las edades de tres, cuatro y cinco años, donde hay que potenciar las dimensiones que ellos y ellas presentan ¿Cómo es posible potenciar la participación de los niños y niñas? Sean partícipes de su vida, de sus decisiones, de lo que se quiere enseñar para ellos <i>“cuando tu dejas al niño experimentar, eso tú lo vez en el desarrollo psicossocial de los niños. Ellos son muy egocéntricos a esa edad, (esto es mío) observar como ellos comparten, yo les coloco tres cestos, cada uno con diferente material, se observa que hizo este niño, si tuvo la independencia de ir por el material, algo que le llamó su atención, como ellos son muy buenos observadores, es a través de la exploración. En el preescolar somos muy observadoras con ellos, desde el momento que se aprenden los colores, números, la independencia que tienen de resolver situaciones (peleas, golpes...). Desde ahí, decir cómo llevar las planeaciones con los niños”.</i></p> <p>✓ ¿Hay límites en cuanto a la participación de los niños y niñas? <i>“no, no hay límites. Aquí en el jardín se trabajan los proyectos de aula, que son los intereses de los niños, les gusta mucho leer cuentos, entonces en un día bajamos a la biblioteca, observan los cuentos y los</i></p>	<p>Para las maestras, la participación en los niños y niñas de edad inicial, se da en la apertura de espacios, para que los niños y niñas experimenten y conozcan su entorno desde sus sentidos.</p> <p>La participación de los niños y niñas se da, en la medida en que, para la construcción de los proyectos de aula, se tienen en cuenta los “intereses” de los niños y las niñas (los intereses se enfocan en lo que los niños y niñas de estas edades, deben aprender).</p> <p>A partir de lo anterior, es posible identificar que la participación infantil se da cuando los niños y las niñas son incluidos en programas de atención social, a través de los cuales se busca mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas.</p>

comparten con los amiguitos. Opinan si están de acuerdo o no lo que se va a trabajar. Lo mismo con los animales, les interesa saber sobre los animales y los que tenemos en el cartel son los animales que ellos ya identifican, ya saben cuál es la vaca, el perro y demás. Se trabaja el tema partiendo de lo que ellos les llamo la atención. No puedes obligar a los niños a participar, hay que permitir que el niño se valla involucrando en el trabajo”.

ACTIVIDADES CON NIÑOS Y NIÑAS

- ✓ *Construcción de historias a través de imágenes.*

Se les llevó a los niños y niñas imágenes sobre un cuento ya compartido en el Jardín, las cuales, cuatro imágenes y una hoja en blanco, en esta última se requería inventar un final diferente al final del cuento.

Ellos y ellas mostraron su interés en dibujar otro final, así como cambiar de lugar las otras imágenes para contar diferentes historias con diferentes finales.

- ✓ *Lectura de cuentos.*

El interés de los niños y niñas por leer cuentos, llevó a pensar que ellos y ellas podían tener acceso a cuentos diferentes de los que había en el Jardín, por tal motivo, se llevaron cuentos de niños y niñas con perspectiva en derechos humanos y género, donde ellos y ellas los conocieran, los interpretaran a su gusto y los compartieran.

El trabajo realizado con el cuento *¡ves al revés!* Se inició con compartir el cuento con los niños y niñas del grupo de jardín A y B, seguidamente les preguntamos a los niños y niñas ¿podemos ver el mundo al revés? Muchos

	<p>manifestaron que sí, e hicieron formas para probarlo (unos y unas colocaron el tronco de su cuerpo de medio lado, otros y otras miraron con la cabeza hacia los pies y se pararon de manos) a su vez, manifestaron que no es malo ver las cosas de otro modo.</p> <p>✓ <i>Lo justo y lo injusto</i> Esta actividad giró en torno a la lectura de un cuento infantil sobre los insectos, seguidamente se generó la pregunta ¿los insectos podemos tenerlos como mascotas? Ellos y ellas dijeron que no, porque necesitan de la tierra para vivir, para alimentarse y para dormir. Después preguntamos ¿quiénes tenían mascotas? la mayoría dijo tener mascotas. Preguntamos ¿Sería justo que las mascotas tengan un lugar donde vivir, dormir y poder comer? La mayoría de ellos y ellas dijeron que no, porque sus mascotas dormían en el piso, o en la calle o en la terraza, en la casa y en la cama no, y comían en el piso en una tasa la comida, en la mesa de comedor no. Seguidamente se preguntó ¿es justo que las mascotas duerman en la calle con el frío y la lluvia que hace en la ciudad, sin comida? Muchos y muchas dijeron que si, otros y otras dijeron que no. Al decir que no, mencionaron que ellos son iguales a nosotros, sienten cuando les pegan, los sacan a correr, también sienten hambre y sed (un niño dijo así porque su perro toma mucha agua).</p> <p>✓ <i>Títeres</i></p>	
--	---	--

CONCEPTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p data-bbox="228 268 542 352">NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS SOCIALES DE DERECHOS</p> <p data-bbox="188 394 581 961">La noción de infancia desde el discurso jurídico comenzó a tener prioridad a mediados del siglo XX mediante el lenguaje de los derechos humanos de los niños, este discurso concibió al niño como un objeto de asistencia y protección (Noguera, 2003: 77) o más bien, como una persona que pudiera acceder a limitados servicios. En los antecedentes de la CIDN, se puede ubicar unas obligaciones que debían tener los adultos hacia los niños, reflejaban la idea de cuidar y educar a la infancia como potencial de futuro para el Estado.</p> <p data-bbox="188 972 581 1602">El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, después de largos debates, conferencias, iniciativas y demás formas de participación que condujo el “<i>ad hoc-group on the drafting of the Convention</i>” en ocasiones de manera dispersa y no organizada, dejando ver que la intención de estos encuentros no se enfocó en tener en cuenta lo que estos grupos de niños y niñas reclamaban. Del mismo modo, llegó al punto de no tomar en cuenta muchos elementos vitales para la formación de la convención, y que hoy en día, no se tienen en cuenta.</p> <p data-bbox="201 1640 568 1696">EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS</p> <p data-bbox="188 1703 581 1879">Como bien lo expone Abraham Magendzo (2009), el tema de los derechos humanos en América Latina, comenzó a recobrar vigencia en el espacio público en los años 80’s, como</p>	<p data-bbox="721 237 909 262">ENTREVISTAS</p> <p data-bbox="607 268 846 294"><i>Maestras del Jardín.</i></p> <ul data-bbox="656 300 1024 1879" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="656 300 1024 632">✓ ¿Podría definir qué son los derechos humanos para usted? <i>“para mí los derechos humanos es respeto por el ser humano, de ahí se derivan muchas cosas, podemos hablar mucho de derechos humanos pero desafortunadamente se atropellan mucho”.</i> <li data-bbox="656 638 1024 1577">✓ ¿Qué es la educación en derechos, y sería lo mismo educación en valores y derechos humanos? O habría una diferencia. <i>“No son lo mismo, no se conectan. La educación en valores y en derechos humanos no es lo mismo, porque aquí se potencian valores, los valores no se enseñan, vienen de familia. No es lo mismo porque en los derechos humanos, la Constitución dice que la educación es gratis, vemos que desafortunadamente que hay muchos muchachos que hacen deserción, se vivencia en las universidades, porque los chicos que salen del colegio piensan cómo se va a pagar una universidad, se generan más problemáticas sociales (consumo de drogas, delincuencia...) cuando no hay oportunidades. Tú estudias porque tienes una posibilidad, de lo contrario puede que no.”</i> <li data-bbox="656 1583 1024 1879">✓ <i>“para que se genera una propuesta en derechos humanos, me gustaría que se volviera a revisar la Constitución Política, se hicieran esos ajustes que hay en la Constitución</i> 	<p data-bbox="1052 268 1437 510">Las maestras identifican que los derechos humanos son un documento normativo, en el que se expresa el respeto por la vida y dignidad de los seres humanos, y el cumplimiento de esta normatividad se constituye como un ideal de sociedad.</p> <p data-bbox="1052 541 1437 877">Los derechos humanos se convierten en un privilegio para los que tienen condiciones económicas para exigirlos. <i>“el poder y el dinero, hacen que no se puedan respetar los derechos humanos”.</i> Por lo tanto las maestras se hacían la pregunta <i>¿para qué sirven los derechos humanos, si todos ellos son violados?</i></p> <p data-bbox="1052 909 1437 1276">Para las maestras al hablar de que los niños y niñas tienen derechos implica también tener que hablar de los deberes de los niños y las niñas porque <i>“sí no enseñamos normas y reglas no hay forma de convivir con los otros, estos son indispensables para la buena convivencia y para llevar un orden”.</i> Desde esta perspectiva los derechos humanos</p>

<p>resultado de las diferentes acciones promovidas por ONGs, organizaciones sociales y organizaciones gubernamentales, frente a las situaciones de vulneración de derechos humanos que estaban afectando a gran parte de la población del continente.</p> <p>La EDH, en este contexto se fue configurando como un elemento fundamental “en la (re)democratización de las sociedades tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y las instituciones” (p.4). La EDH, se ha ido construyendo desde “el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía”, que requiere que los derechos humanos no se conviertan en una área más para enseñar, sino que sean un eje transversal e interdisciplinario que afecte todos los aspectos de la vida escolar, no solo de los y las estudiantes sino de toda la comunidad educativa.</p> <p>Dentro de la educación no formal, la EDH se ha ido desarrollando a partir de las propuestas generadas por las Iglesias, las Vicarias, los gremios, las asociaciones vecinales, los clubes, las ONGs entre otras. Estas organizaciones han centrado su atención en los “grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas y permanentes a sus derechos, como son los niños y las niñas, las mujeres, los jóvenes, los indígenas, los homosexuales y lesbianas, los minusválidos, las personas de tercera edad etc.” (p. 6).</p>	<p><i>Política de los derechos y deberes de los niños, en ese tipo de cosas se debería hacer más énfasis. Igual, en la parte de educación de los docentes, nosotras estamos mal, en la parte de preescolar, puesto que trabajamos tiempo completo pero no tenemos nuestras prestaciones, ni vacaciones, solo un sueldo... es un trabajo agotador... si no se trabaja en los derechos de los niños, los derechos de los profes ¿qué?”.</i></p> <p>CARTOGRAFÍA SOCIAL</p> <p>Objetivo: Identifica y comprende situaciones de vulneración de derechos humanos más relevantes que afectan a la comunidad educativa.</p> <p><i>Maestras del Jardín.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las maestras señalaron los lugares donde a los niños y niñas les gusta estar, y los que no les gustar estar en el mapa que realizaron del Jardín. Mencionaron que en el Jardín no hay posibles vulneraciones de derechos. ✓ Del mismo modo, identificaron el <i>conducto regular</i> para la solución de los conflictos, desde la enseñanza de valores y los deberes que tienen los niños. <p><i>Niños y niñas del Jardín.</i></p> <p>ACTIVIDADES CON NIÑOS Y NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Spa.</i> ✓ <i>Lectura de cuentos con perspectiva en derechos humanos.</i> <p>Esta propuesta se llevó a cabo pensando en cómo se pueden vivir los derechos humanos, de una forma diferente, donde los niños y</p>	
---	---	--

	<p>niñas los interpreten sus derechos sin necesidad que los adultos (maestras, padres y madres) tengan que enseñarlos o decirlos para que los aprendan de memoria. La iniciativa fue de los niños y niñas en cuanto a que lleváramos más cuentos para compartir, porque los anteriores les gustaron mucho.</p> <p>✓ <i>Títeres.</i></p>	
--	---	--