

Con ojos de niños y niñas: un proyecto pedagógico para la promoción de la participación protagónica con niños y niñas de la IED Antonio José Uribe



Autores: Miguel Felipe Cagua Bareño y Kevin Andrés Herrera Buitrago

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Lic. Educación Comunitaria con Énfasis en DD.HH.
Bogotá D.C.**

2024

Con ojos de niños y niñas: un proyecto pedagógico para la promoción de la participación protagónica con niños y niñas de la IED Antonio José Uribe



Autores: Miguel Felipe Cagua Bareño y Kevin Andrés Herrera Buitrago

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Tutor:

Gustavo Octavio García Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Bogotá D.C.

2024

NOTA ACLARATORIA

Se considera pertinente realizar algunas aclaraciones para quienes hagan lectura del siguiente documento:

1. El documento al tener como objetivo la promoción del protagonismo infantil de la participación protagónica de la/os niños y el coprotagonismo de nosotros como educadores en formación dentro del proyecto pedagógico, no hace referencia en ningún apartado a connotaciones como estudiantes o alumnos, ya que dentro del posicionamiento ético y político propios dichas concepciones reducen la identidad de las niñas y los niños como receptores de conocimiento, dejando de lado otros aspectos importantes de su vida o experiencia que niegan su capacidad como agentes activos de su propio aprendizaje.
2. Dentro del aspecto escritural del proyecto se procura utilizar un lenguaje inclusivo en todo momento, reconociendo la diversidad de género de los participantes. Esto se hace utilizando expresiones como "los/las", "niños/niñas" y otras formas inclusivas de referirse a las personas
3. El capítulo 2 referente a la experiencia pedagógica en concreto se encuentra redactado en primera persona del singular, de acuerdo al posicionamiento ético que implica el coprotagonismo de las niñas, los niños y los maestros en formación dentro del aula de clase.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. CAPÍTULO 1.....	10
CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN	10
2.1. La localidad de Santa Fe	10
2.1.1. UPZ 95 (Las Cruces)	13
2.1.2. Barrio San Bernardo	13
2.2. IED Antonio José Uribe	15
2.2.1. Historia y ubicación	15
2.2.2. Organización académica, PEI y manual de convivencia	15
2.2.3. Proyectos y actividades académicas más allá del aula dirigidas a niños y niñas... 17	
2.3. Los niños y niñas	18
2.3.1. Los niños y niñas del 101	18
2.4. Justificación	22
2.5. Problema de Investigación	25
2.6. Objetivos	32
2.6.1. Objetivo General.....	32
2.6.2. Objetivos Específicos	32
2.7. Revisión documental.....	33
2.8. Diseño Metodológico.....	44
2.8.1. Enfoque de investigación.....	44
2.8.2. Tipo de Investigación.....	45
2.8.3. Técnicas e instrumentos de la investigación	46
2.9. Marco Conceptual.....	48
2.9.1. Categoría social de infancia.....	48
2.9.2. Participación	52
2.9.3. Protagonismo infantil.....	54
2.9.4. Educación Comunitaria.....	56
3. CAPÍTULO 2.....	60
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....	60
3.1. Sentir o experimentar un problema	60
3.1.1. Combatiendo el pánico pedagógico.....	60

3.1.2. Fundamentación Pedagógica	62
3.1.3. Objetivos de la unidad didáctica	64
3.1.4. Unidad Didáctica	65
3.2. Imaginar la solución del problema.....	68
3.2.1. Fase de Inicio	68
3.3. Poner en práctica la solución imaginada	73
3.3.1. Fase de Desarrollo	73
3.4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas	83
3.4.1. Fase de Cierre	84
3.5. Modificar la práctica a la luz de los resultados.....	91
3.5.1. Recomendaciones	91
4. CAPÍTULO 3.....	94
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	94
5. Referencias citadas	100
6. Anexos	106
Anexo 1. Planeaciones	106
Anexo 2. Cuadro de proposiciones.....	118
Anexo 3. Formulario encuesta de caracterización de los niños y niñas del grado 101 diligenciada por los padres o acudientes	120
Anexo 4. Transcripción de las entrevistas	123
Anexo 5. Consentimientos informados de las y los niños que hacen parte del video de autoevaluación	145

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Infancias grupo 101 IED Antonio José Uribe</i>	20
Tabla 2 <i>Técnicas, descripción e instrumentos para la recolección de la información dentro de la investigación</i>	47
Tabla 3 <i>Escalera de participación según Rogert Hart (1993)</i>	53
Tabla 4 <i>Unidad didáctica desarrollada en la PPI en la IED Antonio José Uribe con grado 101</i> ...	65
Tabla 5 <i>Proceso de autoevaluación de la unidad didáctica realizada por las y los niños del grado 101</i>	87
Tabla 6 <i>Análisis evaluativo sobre la unidad didáctica por parte de los docentes en formación</i>	88
Tabla 7 <i>Sugerencias metodológicas y/o prácticas a la escalera de participación</i>	92

Índice de figuras

Figura 1 <i>Niños y niñas del grado 101 en la sesión “el zoológico” de la unidad didáctica</i>	18
Figura 2 <i>Tiempo de residencia de las y los niños del grado 101 en Bogotá</i>	21
Figura 3 <i>Modelo de IA planteado por Whitehead (1991)</i>	46
Figura 4 <i>Felipe compartiendo con los niños del grado 101</i>	60
Figura 5 <i>Kevin ayudando a plasmar la mano de un niño en el mural del grado 101</i>	61
Figura 6 <i>Niño del grado 101 plasmando la palma de la mano en el mural del grado 101</i>	68
Figura 7 <i>Kevin ayudando a pintar las manos de las y los niños</i>	69
Figura 8 <i>Felipe plasmando la mano en el mural del grado 101</i>	69
Figura 9 <i>Mural Final Colectivo del grado 101 de la IED Antonio José Uribe</i>	70
Figura 10 <i>Niña del grado 101 plasmando sus intereses en el Espaciograma</i>	71
Figura 11 <i>Resultados obtenidos en el Espaciograma construido colectivamente por las y los niños del grado 101</i>	72
Figura 12 <i>Guía de adivinanzas realizado por niña del grado 101</i>	73
Figura 13 <i>Dibujos realizados por niños y niñas sobre el cuento “el puma recibe una lección”</i>	74
Figura 14 <i>Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales según su hábitat</i>	75
Figura 15 <i>Desarrollo de la guía “colorea con números” por niño del grado 101</i>	76
Figura 16 <i>Ubicación de los animales por niños y niñas del grado 101 según corresponda de acuerdo a su hábitat</i>	76
Figura 17 <i>Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales según su alimentación</i>	77
Figura 18 <i>Desarrollo de la guía del rompecabezas</i>	78
Figura 19 <i>Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales salvajes y domésticos</i>	79
Figura 20 <i>Desarrollo de la guía “Clasificación de animales domésticos y salvajes” por niños y niñas del grado 101</i>	80
Figura 21 <i>Niños y niñas realizando cartografías sociales</i>	81
Figura 22 <i>Socialización de las cartografías sociales</i>	82
Figura 23 <i>Decoración de máscaras por niñas del grado 101</i>	85
Figura 24 <i>Niños y niñas en la sesión del zoológico</i>	85
Figura 25 <i>Explicación de la autoevaluación en el tablero</i>	86

Lista de Abreviaturas

CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
NNA	Niños, niñas y adolescentes
LECODDHH	Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH
PPI	Practica Pedagógica Investigativa
PEI	Proyecto Educativo Institucional
IED	Institución Educativa Distrital
NATs	Niños y Adolescentes Trabajadores
PP	Proyecto Pedagógico

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado que se presenta a continuación se inscribe en el contexto de la práctica pedagógica investigativa PPI desarrollada dentro de la Línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio, que hace parte de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), bajo la modalidad de proyecto pedagógico investigativo. El cual está definido de acuerdo a los lineamientos de la práctica y las modalidades de trabajo de grado de la LECODDHH como

La experiencia pedagógica, comunitaria e investigativa que él o la estudiante haya realizado en su espacio de práctica durante dos años, desde el espacio de las líneas de investigación. Es importante que en esta modalidad de trabajo de grado el o la estudiante pueda dar cuenta de un problema asociado a la práctica pedagógica y su problematización en escenarios concretos a partir de una apropiación conceptual y pedagógica sólida, clara y elaborada (LECODDHH, 2023, p. 2).

Este proyecto denominado “Con ojos de niños y niñas” se materializó en una unidad didáctica, que tuvo como propósito promover la participación protagónica de las infancias del grado 101 en la IED Antonio José Uribe dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus intereses u necesidades para motivar su rol protagónico dentro del aula de clase y el rol coprotagónico de los maestros en formación dentro de la PPI desarrollada.

El siguiente trabajo de grado se estructura teniendo en cuenta los 3 momentos que según Torres (1997) debe tener como mínimo toda investigación de paradigma cualitativo, contemplando la delimitación del problema, el trabajo de campo y las conclusiones o hallazgos.

En el primer capítulo correspondiente a la delimitación del problema, se presenta la caracterización de las y los niños protagonistas que participaron en las sesiones que conforman la experiencia pedagógica, la contextualización de la IED Antonio José Uribe haciendo énfasis en la historia del colegio, las políticas educativas del mismo y en la ubicación geográfica, social u económica de la localidad Santa Fe donde se encuentra la

institución, la presentación de la metodología de investigación y el marco conceptual que fundamenta el proyecto pedagógico realizado.

En el segundo capítulo se realiza la presentación detallada de la experiencia pedagógica, llevada a cabo por nosotros como educadores comunitarios en formación en la IED Antonio José Uribe, logrando definir una fundamentación pedagógica, el plan de trabajo y el desarrollo de cada una de las sesiones que conforman cada fase de la unidad didáctica, la cual tuvo como objetivo promover la participación protagónica de las y los participantes del grado 101, teniendo en cuenta la capacidad de expresar sus intereses y necesidades que tienen como infancias para construir procesos de enseñanza aprendizaje más participativos que las y los tengan en cuenta.

Para concluir, el tercer capítulo detalla las conclusiones o hallazgos derivados del trabajo pedagógico desarrollado y la autoevaluación realizada por los niños y las niñas. Además, se abordan las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para la implementación a largo plazo de la unidad didáctica en distintos contextos y con diversos grupos poblacionales dentro del ámbito de la educación formal. Esto resulta fundamental al ejecutar proyectos pedagógicos que fomenten la participación activa de las y los niños.

2. CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

El siguiente ejercicio de contextualización y caracterización tiene el objetivo de reconocer los territorios a nivel local, barrial y escolar que habitan las y los niños en su cotidianidad, haciendo énfasis en las dinámicas que caracteriza a dichos escenarios como sus características demográficas, socioeconómicas e históricas para presentar el lugar en el cual se desarrolló la PPI en relación con la escuela, la comunidad y el territorio.

En este sentido, el ejercicio está delimitado cronológicamente desde 1991 hasta la actualidad, presentado de la siguiente manera: en primer lugar, se identifica la Localidad, la Unidad de Planificación Zonal (Upz) y el barrio donde se encuentra ubicada geoespacialmente la institución educativa, en segundo lugar, se realiza un recuento histórico de la IED Antonio José Uribe desde su fundación hasta el desarrollo de sus políticas escolares tales como: el manual de convivencia y el proyecto educativo institucional (PEI); por último, se presentan los datos demográficos y condiciones socioeconómicas de las y los niños con los que se desarrolla la PPI. Por lo que se refiere a los instrumentos de recolección de información de este apartado, se realizó mediante entrevistas o encuestas a padres de familia, docentes de la institución educativa, docentes externas que realizan procesos educativos en el colegio, cartografías sociales realizadas con las y los niños, diarios de campo y relatorías construidas por nosotros como maestros en formación.

2.1.La localidad de Santa Fe

Con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se expresa en el artículo 322, que la capital de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá deja de ser considerado un Distrito Especial para organizarse como Distrito Capital, pero no es sino hasta el Acuerdo Distrital 2 de 1992 mediante el cual “se crean las localidades del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá y se determina la integración de las Juntas Administradoras Locales” (Alcaldía de Bogotá, 1992) especificando en el art. 1 del presente Acuerdo Distrital la creación de 20 localidades.

La localidad de Santa Fe se encuentra en el centro y es la numero 3 en la ciudad, conformada por 5 Unidades de Planificación Zonal (UPZ) distribuidas de la siguiente

manera: 91-Sagrado Corazón, 92- La Macarena, 93-Las Nieves, 95- Las Cruces y 96-Lourdes, según la Alcaldía Local de Santa Fe (2020) afirma que

La localidad tercera ... hace parte del centro de Bogotá D.C., geográficamente limita al norte con la localidad de Chapinero, al Sur con la localidad de San Cristóbal, al Occidente con las localidades de Mártires y Teusaquillo y al Oriente con el municipio de Choachí. Cuenta con 651 hectáreas urbanas y una densidad poblacional de 135 habitantes por hectárea, ubicándose por debajo de la media distrital de densidad poblacional que es cercana a los 214 habitantes por hectárea urbana (p.3).

Con respecto a las condiciones socioeconómicas y la presencia de NN en la localidad, el Informe de Diagnóstico Local de la Dirección de Análisis y Diseño Estratégico elaborado por la Secretaría Distrital de Integración Social (2021) señala que

Cuenta con un estimado de 106.703 de hab. en la zona urbana y 1.027 de hab. en la zona rural, para un total de 107.730 habitantes que representan el 1.4 del total de la población de la ciudad, de los cuales 11.466 hab. viven en situación de pobreza multidimensional, 4.221 hab. son víctimas de conflicto armado, 1.313 hab. son habitantes de calle representando al 13.8% de la ciudad en referencia a este grupo poblacional y 8.036 hab. son personas migrantes. Con respecto a los NN en la localidad se identifican un total de 18.760 niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera: 6.094 pertenecientes a la primera infancia con un rango de edad de los 0 a los 4 años y 12.666 infantes con un rango de edad de los 5 a los 13 años, de los cuales 718 son víctimas del conflicto armado, 1.953 son migrantes, 191, son indígenas, 22 pertenecientes a grupos étnicos afrodescendientes y 3.636 viven en pobreza multidimensional (p.2-16).

La información previa destaca dos dinámicas sociales significativas que influyen en la interacción de los niños en su entorno diario: la vida en la calle o la larga permanencia en ella, y los procesos migratorios hacia Bogotá D.C.

De acuerdo con el VII Censo de habitantes de calle, en Bogotá existen 9.538 personas pertenecientes a esta población. De este total, se entrevistaron de manera directa 6.946 personas. Las localidades que concentran el 55 % de los habitantes de calle son: Los

Mártires (18,3 %), Santa Fe (13,8 %) y Kennedy (7,2 %). (Secretaría Distrital de Integración Social, 2019, p.21).

En primer lugar, la población con alta permanencia en calle, de acuerdo al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2016) lo define como: “se refiere a niños, niñas y adolescentes que permanecen en las calles durante gran parte del día pero en la noche regresan a alguna forma de familia y de hogar”¹ (p. 9), mientras que la habitanza de Calle según la Política Pública Social para Habitantes de la Calle 2021 – 2031 del Ministerio de Salud y Protección Social (2021) afirma que: “las personas mayores de edad que constituyen la habitanza de calle pueden identificarse como: personas en riesgo de habitar la calle, personas en calle o personas de calle”² (p.13)

En segundo lugar, la participación de NN en los procesos migratorios hacia la ciudad de Bogotá D.C. se ha encontrado en aumento de manera parcial cada año. Por ejemplo, el ICBF (2022) en su caracterización de la niñez y adolescencia migrante venezolana en Colombia estima que:

El área urbana de Bogotá, en 2020, albergaba el 17,4 % de las niñas, niños y adolescentes migrantes del país, frente al 14,6 % en 2019. Del total de migrantes venezolanos en la cabecera de Bogotá, en 2020, el 35,2 % eran niñas, niños y adolescentes (6,2 p.p. más que en 2019), y de estos: el 43 % estaban en primera infancia, el 29,4 % en infancia y el 27,6 % en adolescencia. La mayor diferencia entre

¹ Esta conceptualización será fundamental para entender más adelante algunas de los espacios creados para las y los niños en la IED Antonio José Uribe

² De acuerdo a la Política Pública Social para Habitantes de Calle 2021 – 2031 publicada por el Ministerio de Salud y Protección Social (2021) en su apartado # 2 sobre el Marco conceptual, características sociodemográficas y situación de la población: Las poblaciones mayores de edad que constituyen el fenómeno de habitanza en calle pueden identificarse así: **a) Personas EN RIESGO de habitar la calle:** aquellas cuyo contexto se caracteriza por la presencia de factores predisponentes para la vida en calle que son los estructurales, es decir, aquellos que determinan desigualdades para el ejercicio de derechos sociales, económicos, políticos y culturales que generan condiciones individuales y sociales de riesgo para la habitanza en calle, y precipitantes de la vida en calle que son los coyunturales que se relacionan con aspectos contextuales y biográficos que agudizan el riesgo. Los factores precipitantes unidos a los predisponentes incrementan exponencialmente el riesgo de habitar la calle (MSPS, 2015). **b) Personas EN calle:** aquellas que “hacen de la calle el escenario propio para su supervivencia, alternan el trabajo en la calle, la casa y la escuela, es decir, cuentan con un espacio privado diferente de la calle donde residen, sea la casa de su familia, la habitación de una residencia o un hotel” (Barrios, Góngora y Suárez, 2006). **c) Personas DE la calle:** aquellas “que hacen de la calle su lugar de habitación, donde satisfacen todas sus necesidades, (Barrios, Góngora y Suárez, 2006) ya sea de forma permanente o transitoria (Ley 1641 de 2013), es decir, desarrollan todas las dimensiones de su vida en el espacio público (actividades de su vida íntima y social” (MSPS, 2017) (p.13).

los dos (2) años analizados está en el grupo de niñas y niños de 6 a 11 años: 9,1 p.p. menos con respecto a 2019. En 2020, en cuanto al sexo, menos de la mitad eran mujeres, 46,1% (12,1 p.p.* más que en 2019), y el 43,9 % eran hombres (p.95).

2.1.1. UPZ 95 (Las Cruces)

“La UPZ 95 Las Cruces, está ubicada al sur de la localidad de Santa Fe. Fue reglamentada mediante el Decreto 492 de 2007. Limita al norte con la Localidad de La Candelaria y la UPZ 93 Las Nieves, al oriente con la UPZ 96 Lourdes, al occidente con la localidad de Los Mártires y al sur limita con la localidad de San Cristóbal. De acuerdo con el uso, en su mayoría es de tipo residencial, de urbanización incompleta y se compone por 2 barrios: San Bernardo y Las Cruces” (Empresa de Renovación y Desarrollo Urbano de Bogotá (ERU) 2020, p.37).

2.1.2. Barrio San Bernardo

El Barrio San Bernardo es el lugar geoespacial donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe y el sector donde habitan la mayoría de las y los niños del plantel educativo, a pocas cuadras de la Casa de Nariño, el Palacio Liévano, el Capitolio Nacional, el Palacio de Justicia y la Catedral Primada en la zona centro de la ciudad. De acuerdo, a la Empresa de Renovación y Desarrollo Urbano (2010) señala con respecto a la delimitación geográfica del sector que

El barrio San Bernardo está ubicado entre la Avenida de Los Comuneros (Av. Calle sexta), por el oriente con la Avenida Fernando Mazuera (Avenida carrera 10), por el sur calle 5 avenida carrera 14; la calle 4 entre la carrera 12 y Avenida Fernando Mazuera (carrera 10) y por el Occidente con la avenida Caracas (Avenida carrera 14) Carrera 12 entre calle 4 y calle 5. Está compuesto por 41 manzanas (p.37)

Por otra parte, el gobierno local de la Ciudad desde el Acuerdo Distrital 645 del 9 de junio de 2016 "Por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020 "Bogotá Mejor Para Todos", permitió concebir como plan prioritario el Plan de Renovación Urbana del sector San Bernardo – Tercer

Milenio, consagrado en el Decreto 528 de 2017³ y el Decreto 508 de 2019⁴, en el cual se entiende por Renovación Urbana de acuerdo a la Ley 9 de 1989 en su artículo 39 que

Son planes de renovación urbana aquellos dirigidos a introducir modificaciones sustanciales al uso de la tierra y de las construcciones, para detener los procesos de deterioro físico y ambiental de los centros urbanos, a fin de lograr, entre otros, el mejoramiento del nivel de vida de los moradores de las áreas de renovación, el aprovechamiento intensivo de la infraestructura establecida de servicios, la densificación racional de áreas para vivienda y servicios, la descongestión del tráfico urbano o la conveniente rehabilitación de los bienes histórico y culturales, todo con miras a una utilización más eficiente de los inmuebles urbanos y con mayor beneficio para la comunidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p.1).

A propósito del Plan de Renovación Urbana se estima que de manera parcial dicha mejora con lleva a un proceso de gentrificación como sucede en otros sectores donde se llevan procesos de renovación aledaños al San Bernardo como los barrios de Santa Inés, Egipto medio y Belén de acuerdo al Plan de Ordenamiento Territorial de la Localidad de Santa Fe para el 2016, Casgrain y Janoschka (2013) definen el fenómeno social de la gentrificación como

.... un fenómeno de reconquista de las áreas centrales y de las zonas consolidadas de las ciudades por el poder económico, particularmente cuando se trata de la apropiación de esos espacios por parte de los agentes inmobiliarios privados y sus operaciones de capitalización de renta del suelo (p.21).

Por lo tanto, los procesos de renovación han generado una redistribución o reapropiación de los espacios por parte de las diversas comunidades que habitan los territorios que conforman el barrio y la UPZ. No obstante, la IED Antonio José Uribe no es ajena dichas dinámicas y mucho menos la comunidad educativa que hace parte de la institución.

³ Ver Decreto 528 de 2017 “*Por medio del cual se anuncia el Proyecto de Renovación Urbana San Bernardo Tercer Milenio, se declaran los motivos de utilidad pública e interés social, así como la existencia de condiciones de urgencia y se dictan otras disposiciones*”.

⁴ Ver Decreto 508 de 2019 “*Por medio del cual se adopta el Plan Parcial de Renovación Urbana “San Bernardo – Tercer Milenio”, ubicado en la Localidad de Santa Fe y se dictan otras disposiciones*”.

2.2.IED Antonio José Uribe

2.2.1. Historia y ubicación

La Institución Educativa Distrital (IED) Antonio José Uribe fue fundada el 2 de abril de 1984, Flórez (2022) afirma que el propósito de la construcción de la IED busca “responder a las necesidades educativas de la población creciente del sector a causa de las olas migratorias y el crecimiento demográfico de la ciudad” (p.20), empezando su oferta educativa bajo la jornada mañana y tarde. No obstante, desde el año 2015 mediante la resolución de aprobación por parte de la Secretaría de Educación, entró en funcionamiento la jornada Única Diurna de naturaleza mixta en calendario A, cuenta con dos sedes en las cuales acuden niños, niñas, adolescentes entre edades de 4 – 17 años y una jornada nocturna donde acuden personas mayores de 18 años en situación de extra edad de diferentes grupos étnicos y migrantes. Julián Correa, coordinador académico de la institución afirma

Lo que pasa es que nosotros somos una institución educativa que está en una de las zonas más deprimidas de Bogotá (extrañamente a dos cuadras del palacio de Nariño), lo que llaman la olla del San Bernardo o el Sanber. Entonces, nuestro proyecto mayor siempre ha sido realizar un proceso de inclusión con todas estas poblaciones que han sido siempre excluidas de todos los procesos de formación y de inclusión del país. Nosotros atendemos niños desplazados, niños indígenas, actualmente tenemos una población de niños venezolanos lo cual puede ser fácilmente el 60% de los niños del colegio. Es por eso que nuestro mayor reto es la inclusión (Comunicación Personal CAJU 001, p. 41)

La sede A ubicada en la Calle 3 #9-70 Barrio Santa Bárbara Centro; ofrece los niveles de enseñanza básica primaria (Grados de 1 a 5), básica secundaria (Grados de 6 a 9), media (Grados de 10 a 11) y jornada nocturna exclusiva para la educación de jóvenes y adultos bajo la modalidad de educación por ciclos. La Sede B se encuentra en la Calle 3 #11b – 40 en el Barrio San Bernardo, brinda los niveles de enseñanza correspondientes a la primera infancia (preescolar) y básica primaria (exclusivo para grados primero).

2.2.2. Organización académica, PEI y manual de convivencia

Con respecto a las políticas educativas institucionales se reconoce que la IED presenta un PEI y un manual de convivencia que está sujeto a permanente construcción, es importante

aclarar que durante el periodo post pandemia del COVID – 19 la institución estuvo regulada por el manual de convivencia del 2019 – 2020 hasta la modificación del documento por parte de la comunidad educativa hasta el año 2023.

En primera medida el Proyecto Educativo Institucional (PEI) está enfocado a la “Formación de Ciudadanos Éticos, Autónomos y Competentes para una mejor calidad de vida con énfasis en comunicación, artes y deporte” (Manual de Convivencia, 2019, p.10) con respecto al PEI se crea el horizonte institucional de la IED, conformada por una misión y una visión que reconoce las dinámicas sociales de los NNA esperando contribuir al proceso formativo integral en el plantel educativo, en esa medida la visión institucional reconoce el objetivo que busca perseguir la IED Antonio José Uribe a nivel distrital brindando un proceso educativo bajo un enfoque diferencial.

En el año 2025, la I.E.D. Antonio José Uribe será reconocida a nivel distrital por su liderazgo en la formación integral e incluyente de estudiantes con distintas condiciones socioeconómicas, étnicas, culturales, con discapacidad, en extra edad, es decir, teniendo en cuenta un enfoque diferencial. Lo anterior, fortaleciendo en nuestros estudiantes una actitud crítica y propositiva basada en la comunicación asertiva, el arte y el deporte (Manual de Convivencia, 2019, p. 10).

En segunda medida, el Manual de Convivencia presenta los horizontes institucionales, los deberes y derechos de los NNA. Además, tiene especificado su Sistema de Convivencia Institucional de acuerdo a la Ley 1620 de 2023⁵ “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Congreso de la República, 2013), la relevancia del presente apartado en el Manual de Convivencia, ha permitido reglamentar los correctivos aplicables de acuerdo a las diferentes faltas que se cometan por parte de los NNA en el plantel educativo desde una

⁵ El objetivo de la presente ley está enfocada a contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (MEN, 2023, p.1).

mirada de la justicia restaurativa. Según el Manual de Convivencia (2019) se explica la justificación de los correctivos de la siguiente manera

Debido a que una de las características de la población Ajuísta⁶, es la exposición reiterada a situaciones vulnerables o de alto riesgo, es fundamental tener claros los correctivos desde la mirada de acción sin daño y justicia restaurativa, siguiendo los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición (p. 33).

2.2.3. Proyectos y actividades académicas más allá del aula dirigidas a niños y niñas

El Manual de Convivencia, el PEI y la transición a la Jornada Única, han creado una apuesta cultural y de formación integral enfocada en las artes, el deporte y la comunicación en convenio con diferentes entidades externas para llevar a cabo en una jornada complementaria una serie de talleres con los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a sus gustos e intereses. De acuerdo de Katherine Cortes docente de la institución educativa el propósito de la Jornada Complementaria se puede entender de la siguiente manera

Listo, la jornada complementaria es como somos un colegio de jornada única necesitamos garantizar a los niños y las niñas que asisten al colegio que en la tarde tengan algo que hacer, entonces lo que buscó el colegio es fomentar y fortalecer los talentos que tienen ellos. La jornada complementaria única consiste en que varias entidades y varios profesores del colegio realizan talleres o centros de interés, en los cuales los niños y niñas se pueden reunir y se pueden inscribir y allá pues explotan su talento tenemos: IDRD, IDARTES, COMPENSAR (Comunicación personal, CAJU 002, p.).

Un ejemplo de dichas actividades fue el proyecto educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) enfocado en el desarrollo de las habilidades musicales de los NNA con la intención de contribuir a los valores que la institución intenta fomentar en la comunidad educativa. Este proyecto aparece descrito en el Manual de Convivencia en el artículo 68 denominado “de las entidades complementarias de la Jornada Única”.

⁶ Término utilizado en el Manual de Convivencia para hacer referencia a la comunidad educativa de la IED Antonio José Uribe conformado por las niñas, los niños, los/las adolescentes, acudientes, docentes y directivos.

En el colegio se atiende los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto; de lunes a sábado con una intensidad horaria por artista formador de 24 horas semanales. En los grados iniciales se trabaja la iniciación musical (segundo – tercero), en los grados superiores se permite el contacto con instrumentos del área sinfónica, folclórica y de cuerdas pulsadas, y los sábados se realizan ensayos generales con estudiantes que son seleccionados por sus múltiples habilidades musicales en donde participan estudiantes de los grados mencionados y algunos que han decidido continuar un proceso empezado en años anteriores con la OFB de grados sexto, séptimo, octavo, noveno y volver a la escuela (Manual de Convivencia, 2019, p. 84 - 85).

2.3.Los niños y niñas

2.3.1. Los niños y niñas del 101

Figura 1.

Niños y niñas del grado 101 en la sesión “el zoológico” de la unidad didáctica



Nota: Fotografía tomada por Kevin Andrés Herrera, 2024.

El grado 101 de la Institución Educativa Antonio José Uribe para el año lectivo de 2024 conto con un total de 30 estudiantes de diferentes grupos étnicos, nacionalidades, rangos de edad u lugares de residencia. En la relación existente entre comunidad - escuela varios de

los estudiantes del curso tienen nacionalidad venezolana (Ver tabla 1) y habitan de manera temporal la ciudad, presentando algunos constantes retornos a su país de origen, generando una constante movilidad humana entre Colombia y Venezuela, una connotación social que Gándara, Padilla & Gutiérrez (2020) proponen como “población flotante”⁷ siendo una misma percepción que comparten algunas docentes de la institución como Katherine Cortes, teniendo como consecuencia una reducción en la cantidad de niños y niñas durante el transcurso del año escolar.

Bueno la población es flotante, tenemos niños y niñas que viven en el sector de San Bernardo, Las Cruces, barrio Girardot, pero ellos pagan un paga diario lo que quiere decir que en cualquier momento pueden trasladarse de localidad, trasladarse de casa y muchas veces son esos niños que falta una o dos semanas, por motivo también de ser flotantes en la localidad. De igual manera, muchos niños venezolanos vienen como un tiempo de pasada y se devuelven a su país o siguen transitando a otros países, entonces pues la idea del colegio es recibirlos con mucho amor y mucho cariño, pero pues también necesitamos un apoyo por lo que te digo que es una población flotante y ha sido difícil el proceso académico con ellos (Comunicación personal, CAJU 002, p.).

En el proceso de elaboración de la caracterización en el semestre 2024- 1, se utilizó como instrumentos para la recolección de la información encuestas a padres y madres de familia y la elaboración de una guía biográfica con las y los niños, de los cuales se puede evidenciar diferentes datos que son analizados de manera cualitativa y cuantitativamente, encontrando variables como edad, la nacionalidad y el estrato socioeconómico en cada caso particular para cada uno de los niños y niñas (Ver tabla 1).

⁷ Ver Gándara, C.; Padilla, F. y Gutiérrez, P. (2020). Población flotante y ciudad desde una perspectiva socioespacial: revisión de estudios recientes.

Tabla 1.

Infancias grupo 101 IED Antonio José Uribe

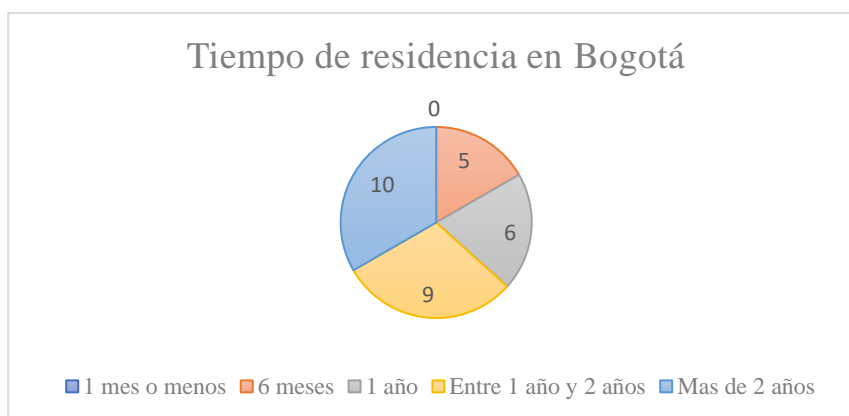
Infancias Grupo 101 IED Antonio José Uribe		
Variable	Opciones	Número de niños y niñas
Género	Masculino	21
	Femenino	9
Edad	6 años	12
	7 años	9
	8 años	6
	9 años	3
Nacionalidad	Colombiana	17
	Venezolana	13
Estrato	1	20
	2	10
Grupo étnico	Indígena	7
	Afrodescendiente	4
	Ninguno	19
Total		30

Nota: La tabla evidencia la caracterización de las y los niños del grado 101 de la IED Antonio José Uribe. Fuente: Elaboración propia (2024).

Además, de las variables anteriormente enunciadas pudimos identificar el tiempo de residencia en la ciudad de Bogotá de las y los niños del grado 101 con sus respectivas familias, como producto de la dinámica migratoria de los diferentes grupos poblacionales que habitan el territorio del barrio San Bernardo y Las Cruces (Ver Figura 2). Dichos procesos migratorios se han llevado a cabo como solución a los posibles problemas económicos, educativos o laborales hasta conseguir el Estatuto Temporal de Protección (PPT) en el caso de población migrante con la finalidad de mejorar sus Derechos y oportunidades en Colombia o su ciudad de residencia. El Ministerio de Relaciones Exteriores (2020) afirma que “este Estatuto nace del compromiso que adquirió el Gobierno para definir nuevos mecanismos de flexibilización migratoria, los cuales permitan la integración de la población migrante venezolana a la vida productiva del país, a partir de su regularización” (p. 1).

Figura 2.

Tiempo de residencia de las y los niños del grado 101 en Bogotá.



Nota: La gráfica muestra los tiempos de residencia de las y los niños del grado 101 en Bogotá. Fuente: Elaboración propia (2024)

No obstante, la variable sobre el lugar de origen o nacionalidad de las personas no es la única que además de generar inequidad también genera un proceso discriminatorio para las y los niños, de acuerdo a la técnica de investigación utilizada sobre la pregunta ¿Por qué cree que su hijo/a ha sido discriminado? De un total de 30 estudiantes actuales del grado 101, 7 acudientes afirman que sus hijos e hijas han sido discriminados por su condición socioeconómica, 1 acudiente por su género, 2 acudientes por su grupo étnico y 10 acudientes por su nacionalidad en sectores como educación, salud y social (barrio, medios de transporte, espacios públicos) haciendo la educación en y para los Derechos Humanos una posible prioridad para las infancias del grado, 101 dentro de su proceso de formación de acuerdo a sus diferencias y similitudes entre ellos y ellas

La caracterización presentada anteriormente permite identificar aquellos territorios que habitan las y los niños como lo es: la localidad, la UPZ, el barrio y el colegio, los cuales son determinantes para el desarrollo de la PPI, permitiendo identificar las dinámicas propias que se llevan a cabo en los diferentes espacios en los que interactúan las infancias del grado 101 y los cuales son fundamentales para entender aquel conocimiento situado que ayuda a formar un juicio propio, así mismo se interpela la relación existente entre la escuela – la comunidad – el territorio como espacios en los cuales el rol protagónico de las y los niños propicia espacios de participación en la cotidianidad.

En este sentido se justifica la creación de un proyecto pedagógico que permita crear espacios de participación protagónica de las y los niños que conciban las infancias como tomadores de decisión a partir del diálogo coprotagónico desde sus realidades, experiencias y territorios, que permitan crear procesos de enseñanza – aprendizaje acordes a sus necesidades como grupo social.

2.4. Justificación

El trabajo de investigación que se presenta a continuación hace parte de las reflexiones que se dan al interior de la Línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio que hace parte de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, el cual tiene la intención de proponer un proyecto pedagógico producto de la experiencia de la PPI llevada a cabo en la IED Antonio José Uribe. El proyecto pedagógico tiene el interés de promover procesos de participación protagónica con niños y niñas del grado 101 para desde allí poner en diálogo sus experiencias, sentires y percepciones sobre el mundo, que permitan contribuir a la consolidación de procesos de enseñanza – aprendizaje, donde los niños y niñas sean actores protagónicos, constructores de conocimiento en los espacios de educación formal y los maestros asuman un rol de coprotagonismo en dichos procesos.

Se entiende por participación protagónica aquel proceso social donde las y los niños juegan un papel principal como tomadores de decisión que posibilite su reconocimiento como sujetos de derechos, la exigibilidad de una autonomía en la relación Adulto – Niño y el derecho a participar con voz propia dentro de las relaciones sociales en las que se encuentran inmersos, situando como origen de dicha postura ético – política, las experiencias en América Latina de los movimientos sociales de niños y niñas trabajadores populares desde la década de los 60, por generar un proceso emancipador frente a la vulneración de sus derechos en varios países de la región (Cussiánovich y Figueroa, 2009)⁸, (Liebel y Martínez, 2009)⁹,

⁸ Ver Cussiánovich, A. y Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma?

⁹ Ver Liebel, M. y Martínez, M. (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

(Barnen, 1999)¹⁰, (Gaytán, 1998)¹¹ y posteriormente la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989.

En el marco de la práctica pedagógica investigativa se reconoce la existencia de mecanismos de participación que tienen los NNA dentro de la IED, con la conformación del gobierno escolar bajo figuras como los personeros o los contralores estudiantiles. No obstante, dichos mecanismos de participación están limitados a los adolescentes ya que, los cargos anteriormente mencionados solo pueden ser ocupados por estudiantes de grado décimo y once, dejando un poco la participación de las y los niños en la educación primaria a una participación simbólica nula dentro de las aulas de clase y sus procesos de enseñanza – aprendizaje, permitiendo tensionar dichos escenarios de participación colocando el protagonismo en la discusión de la PPI.

Por lo tanto, el proyecto pedagógico espera contribuir a diferentes actores: en primer lugar, a los niños y las niñas al crear espacios donde puedan expresar de manera libre sus pensamientos, emociones u opiniones sobre temas que desde sus percepciones los afectan directamente o les genera interés dentro de sus cotidianidades, en un claro ejercicio de su reconocimiento como sujetos de derechos, como ciudadanos y como tomadores de decisión, teniendo como referente el eje de participación inmerso dentro de la Convención de los Derechos del Niño (1989) donde se reconoce en su artículo 12 que “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño” (p. 14 - 15) al igual que su libertad de expresión, de pensamiento, conciencia, de asociación y al acceso a una información adecuada entre otros derechos¹².

Por otro lado, se toma como referente la ley 115 de 1994 que reconoce la educación en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, como un derecho de todas las personas incluidos los niños, niñas y adolescentes (NNA), desde el cual se promueva la formación en derechos humanos, la paz y los principios democráticos de

¹⁰ Ver Barnen, R. (1999) Protagonismo y Participación de la Niñez, Programa Nacional de El Salvador. El Salvador

¹¹ Ver Gaytán, A. (1998) Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes. Redd Barna. Guatemala

¹² El eje de participación se evidencia en los artículos 12- 17 consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño partiendo del reconocimiento de las y los niños como sujetos de derechos.

convivencia, instando en el artículo 5 de la presente ley como uno de los fines de este derecho “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.2)

En segundo lugar, el PP aporta a la Institución Educativa Distrital ya que promueve a través de la participación protagónica, visibilizar las voces y las experiencias de las y los niños dentro de un escenario de educación formal, fortaleciendo las propuestas pedagógicas institucionales en torno a la participación de acuerdo a los principios de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el modelo pedagógico constructivista (Piaget, 1966), donde el centro de los procesos de enseñanza – aprendizaje son los NNA mediados por el dialogo de los conocimientos que ya poseen, y los entornos en los que interactúan para aportar desde la formulación de preguntas, comprensiones y soluciones a la construcción de su propio conocimiento dentro del aula de clase.

En tercer lugar, a la línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio ya que presenta las reflexiones de dos maestros en formación dentro de la práctica pedagógica investigativa, logrando tensionar: la normalización de los ejercicios de participación simbólica que vivencian las y los niños en los espacios escolares, las construcciones de comunidad que se gestan por adultos que se niegan a escuchar las voces de los NN a través de escenarios reales de participación protagónica que los integren realmente a todos, y visibilizar la importancia de situar las escuelas en territorios y comunidades específicas para construir propuestas pedagógicas que permitan atender las necesidades o intereses de los diferentes actores de la comunidad educativa.

En cuarto lugar, a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECODEH) al considerar la participación protagónica de las y los niños en los espacios de educación formal como un accionar pedagógico, que posibilite un mejor vivir para las infancias desde una pedagogía crítica que transforme los modelos tradicionales de la educación al pensar el ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñarlo? y ¿Para que enseñarlo? de una manera situada y horizontal, (McLaren, 2005)¹³ ya que las escuelas deberían ser consideradas

¹³ Ver McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: siglo XXI editores, s.a. de c.v

espacios para la transformación social donde los niños, niñas y adolescentes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto a través de su rol protagónico y viendo la educación como una práctica de libertad¹⁴.

Para finalizar, a nosotros como educadores comunitarios en formación al permitirnos apostar por crear procesos pedagógicos a través de nuestro rol como coprotagonistas visibilizando el impacto de la educación comunitaria como fisura en los espacios de educación formal y a la visión que se tiene del educador. En la misma medida, deseamos rescatar la importancia que tiene para nosotros llevar a cabo nuestra práctica pedagógica investigativa y el presente trabajo de investigación con niños y niñas, reconociendo el pánico pedagógico que se vivió en las primeras sesiones debido a las implicaciones que tenía trabajar con un grupo poblacional que requiere de estrategias, herramientas y habilidades que por nuestra formación hasta cierto punto desconocíamos.

2.5. Problema de Investigación

El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de la ONU, a través del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como un tratado internacional de carácter vinculante, el cual genera obligaciones para los Estados al momento que ratifican y firman dicho instrumento en materia de Derechos Humanos. El acuerdo insta a los países firmantes a crear políticas que garanticen todos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, desde ahora denominados NNA en los diferentes sectores de la sociedad.

La CDN se fundamenta en una serie de principios y ejes que buscan garantizar el bienestar integral de todos los niños a nivel mundial. Sus principios esenciales según Unicef (2006) incluyen el "interés superior del niño", el "derecho a la participación", el "derecho a la vida, supervivencia y desarrollo" y la "no discriminación". Además, los ejes de la CDN abarcan derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, así como los derechos de protección, proporcionando un marco completo que aborda diversas dimensiones de la

¹⁴ Ver Freire, Paulo. (1969). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.

vida de los niños, desde la educación y la salud hasta la protección contra la explotación y la violencia.

La convención consagró la participación infantil como un pilar fundamental para el desarrollo de la niñez, en el cual “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño” (UNICEF, 2006, p.13-14) considerando como elementos claves para el respectivo cumplimiento del derecho: la formación del juicio propio, el acceso a la información adecuada, la libertad de expresión, pensamiento o conciencia y la capacidad de asociación (Unicef, 2006) teniendo en cuenta el principio de interdependencia de los DDHH.

Con la ratificación de la Convención por parte de 191 Estados excepto los Estados Unidos de América; se produjo un cambio de paradigma en la forma de concebir la infancia pasando de ver a la niñez como sujetos de protección a sujetos de derecho, entendiendo que los NNA tiene voz y voto en las decisiones que les afectan o interesan. La CDN propuso que los NNA son individuos con derechos que deben ser protegidos y promovidos por el Estado, la familia y la sociedad, en el marco de su ciudadanía (Unicef, 2006).

Colombia ratificó la CDN mediante la ley 12 de 1991, ampliando así el bloque de constitucionalidad del país en lo que respecta a políticas orientadas al desarrollo de la niñez y la adolescencia. En el campo educativo, en 1994 se promulgó la Ley General de Educación la cual regula la estructura del servicio educativo en el país, logrando establecer tres niveles de educación formal: educación preescolar, educación básica y educación media. Además, se fijan otras disposiciones (MEN, 1994) con el objetivo de garantizar la formación en el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz y la participación, abarcando los aspectos sociales, afectivos, éticos y cívicos de la formación integral de los NNA en el país.

En el mismo año se promulga el Decreto Reglamentario 1860, el cual regula la participación de todos los actores en las instituciones educativas en el ejercicio de la autonomía escolar. La normativa orienta entre otros temas la creación del gobierno escolar como un órgano colegiado que garantiza el ejercicio de la democracia al interior de la institución educativa, al respecto el artículo 20 de la norma estipula que

El Gobierno Escolar en los establecimientos educativos estatales estará constituido por los siguientes órganos: 1.- El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento. 2.- El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento. 3.- El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar (MEN, 1994, p. 11).

Con respecto a la participación de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), el Decreto establece la existencia dos instancias importantes, primero el Consejo de Estudiantes como un órgano colegiado adscrito al Consejo Directivo. Este espacio incluye un vocero de cada uno de los grados que ofrece la Institución Educativa Distrital (IED), de los cuales se elige un estudiante de los últimos grados para representar a toda la comunidad estudiantil ante los demás órganos de participación, y segundo el personero estudiantil el cual será “un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia” (MEN, 1994, p. 16).

Además de los mecanismos de participación descritos anteriormente, en los últimos años se han creado otras instancias como la contraloría estudiantil, la cual es creada mediante la ley 2195 de 2022 mediante el artículo 18 se expresa como funciones de dicho cargo de acuerdo al Congreso de la República (2022) que “El Contralor Estudiantil promoverá desde el ámbito escolar la cultura de la integridad, la transparencia, y el control social, para que los niños y jóvenes conciban, se apropien y fortalezcan su responsabilidad y compromiso en el cuidado de lo público”(p.7).

No obstante, las instancias de participación para los niños y niñas en los primeros grados de enseñanza entre preescolar y tercero de primaria funciona de manera diferente al resto de la comunidad estudiantil, ya que el decreto 1860 de 1994 reglamenta en su artículo 29 que "Los alumnos del nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado" (MEN, 1994, p. 17).

En el marco de la protección integral que deben recibir los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en las diversas esferas de la sociedad, no solo en la educativa, el país promulgó en el año 2016 la ley 1098, mediante la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. La legislación busca ampliar el reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos para garantizar y cumplir sus derechos, considerándolo una obligación del Estado, la familia y la sociedad. Esto se fundamenta en los instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos que el país ha ratificado.

En esta ley, el ejercicio de la participación se reconoce como un derecho y libertad de la infancia en el país, según lo establece el artículo 31, el cual afirma que "Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad participarán en organismos públicos y privados encargados de la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia" (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006, p. 18).

Situando la legislación existente frente al reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos, es preciso presentar el contexto en el que se desarrolla la experiencia pedagógica concreta en la (IED) Antonio José Uribe la cual plantea su proyecto educativo institucional en la "formación de ciudadanos éticos, autónomos y competentes para una mejor calidad de vida, con énfasis en comunicación, artes y deporte" (Manual de Convivencia, 2019, p. 10), vinculado al modelo pedagógico constructivista, en el cual se entiende como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los niños y niñas en interacción con el entorno al momento de construir su propio conocimiento, de acuerdo con la teoría propuesta por el psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Saldarriaga, Bravo y Loor (2016) afirman que

La teoría constructivista de Jean Piaget no constituye para nada una solución simplista a un problema tan complejo como el desarrollo cognoscitivo. Si se tiene en cuenta que el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte del sujeto en interacción con la realidad, no se trata del mero hecho de obtener respuestas, sino que lo verdaderamente importante es cómo se produce el aprendizaje.

En sentido general, el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales. Este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en el que el sujeto interactúa (p.130).

El PEI como lo expresa el decreto 1860 orienta a la comunidad educativa de la IED Antonio José Uribe, el cual está fundamentado por los principios del respeto por la Dignidad Humana, la Convivencia Social, el derecho al debido proceso, la Democracia participativa - Pluralista, la Defensa y protección de los Derechos de los NNA (Manual de Convivencia, 2019, p. 11) amparados desde una fundamentación legal orientada por la Constitución Política de Colombia, la ley general de Educación, el decreto 1860 de 1994, el código de infancia y adolescencia, el decreto 1075 que regula a nivel nacional las sanciones en contra de la discriminación a personas en condición de discapacidad, la ley 1732 del 2015 mediante la cual se crea la Cátedra de Paz y la ley 1801 del 2016 que expide el Código Nacional de Policía (Manual de convivencia, 2019, pp. 17-18).

En el manual de convivencia se establecen los deberes y los derechos de los NNA que llevan a cabo su proceso formativo dentro de la institución, de los que se destacan como derechos en clave al eje de la participación el acceso a la información adecuada sobre los eventos institucionales, los medios de comunicación existentes en la IED y sobre situaciones que atenten contra la dignidad, la integridad o buen nombre, el derecho a expresar las ideas, sugerencias, dificultades o peticiones en el marco de su proceso educativo al interior o exterior del aula de clase, representar a la institución en eventos externos y participar en actividades culturales, deportivas o científicas como la feria de talentos ajuista (Manual de Convivencia, 2019).

Así, se estipulan como mecanismos de participación de los NNA en la institución el gobierno escolar, según el Decreto 1860 de 1994, eligiendo la personería estudiantil, cargo que debe asumir un estudiante de grado 11 que represente a bachillerato y primaria. Además, se establece la contraloría estudiantil, un cargo que debe asumir un estudiante de grado 10 que represente a toda la comunidad estudiantil, y el comité escolar de convivencia según el decreto 1860 de 1994, el acuerdo 401 de 2009 y la ley 1620 de 2013.

Teniendo en cuenta los mecanismos de participación enunciados en el manual de convivencia descritos anteriormente, se evidencia que funciona diferente para las y los niños del grado 101, manifestándose el cumplimiento de dicho derecho mediante la postulación y elección del representante de curso, de acuerdo al nivel académico y convivencial que hay entre ellos para poder representar a sus compañeros y compañeras en las actividades programadas por la institución como salidas pedagógicas en el sector, eventos deportivos o en la jornada complementaria a través de cualquiera de los proyectos que se llevan a cabo en alianza con entidades externas.

La participación en el aula y en la escuela es cada vez más relevante en el proceso formativo de los NNA, ya que al participar se fomenta las habilidades sociales, la autonomía y el aprendizaje significativo al ayudar a construir procesos de enseñanza-aprendizaje y su comunidad con sus historias. Autores como Manfred Liebel (2000) en su texto *La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social*, entienden la participación como un elemento constitutivo del protagonismo infantil.

Si hablamos de la participación como elemento esencial del protagonismo infantil, hay que hacer referencia al mismo tiempo a la categoría de sujeto social. En este sentido participación no solo significa asumir un rol económico o asumir responsabilidades, sino hacerlo sobre la base de una decisión propia (es decir, en libertad) y en condiciones que permitan desarrollar una vida digna y autodeterminada (Liebel, 2000, p.132).

Por lo tanto, fomentar el protagonismo infantil implica que los NNA puedan expresar sus opiniones al momento de tomar decisiones sobre situaciones que les afectan o son de su interés, en el marco de su autonomía y capacidad de elegir, logrando ser tenidos en cuenta en todos los espacios en los que interactúan con los adultos empezando en las instituciones educativas, sus comunidades y territorios. Chang y Henríquez (2013, como se citó en Lay, Araya, Marabolí, Olivero, y Santander, 2018) afirman que

La escuela debe potenciar el carácter protagónico de la infancia en la construcción de su propia subjetividad y en la transformación social, ya que la niñez tiene intereses y opiniones que pueden transformar el espacio que ocupa, las relaciones en las que participa y las instituciones a las que pertenece (p.154).

Al presentar el escenario en el cual se desarrolla la PPI, consideramos la necesidad de llevar a cabo un proyecto pedagógico que promueva la participación protagónica de las y los niños del grado 101, mediante la creación de escenarios en los cuales las infancias del grado 101 puedan manifestar sus intereses y necesidades desde su rol como protagonistas, lo que permitiría construir procesos de enseñanza-aprendizaje más participativos en los primeros grados de escolaridad basados en el modelo pedagógico de la IED Antonio José Uribe y destacando el rol de los niños y niñas como sujetos de derechos al participar en los escenarios de la educación formal.

Se plantea como pregunta de investigación que orienta el trabajo de grado.

¿De qué manera la unidad didáctica “con ojos de niños y niñas” implementada por dos educadores comunitarios, dentro de su práctica pedagógica investigativa promovió la participación protagónica de las infancias del grado 101 en la IED Antonio José Uribe?

2.6.Objetivos

2.6.1. Objetivo General

- Analizar la manera en que la unidad didáctica “con ojos de niños y niñas”, promovió la participación protagónica de las infancias del grado 101 de la IED Antonio José Uribe

2.6.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las dinámicas propias del territorio, la escuela y la comunidad que influyen en las experiencias educativas de las infancias del grado 101, con el fin de desarrollar una unidad didáctica que fomente su participación protagónica dentro de la IED Antonio José Uribe
- Fundamentar la unidad didáctica desde los postulados de la educación comunitaria, la participación y el protagonismo infantil como ejes centrales para la implementación de esta herramienta pedagógica
- Proponer sugerencias metodológicas a la Escalera de Participación de Roger Hart, tomando en cuenta la aplicación de la unidad didáctica 'Con ojos de niños y niñas', con el propósito de fortalecer la participación protagónica de los niños y niñas en los primeros grados de enseñanza, dentro del contexto escolar específico

2.7.Revisión documental

La noción que se tiene de la categoría social de infancia ha estado en constante cambio de acuerdo a la época y a la sociedad, sin embargo, la forma de entender la infancia como sujetos de derechos ha cambiado la forma en que las y los niños habitan los escenarios de educación formal y no formal entendiendo que, sin importar la edad derechos como la educación, la salud, la familia o la participación entre otros, hacen parte de su desarrollo integral para la vida. No obstante, es importante construir proyectos pedagógicos que promuevan la participación protagónica de niños y niñas dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta sus interés, gustos, necesidades o habilidades propias.

Para investigar el problema planteado, el siguiente apartado presenta las siguientes investigaciones consultadas a nivel de pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional: 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) realizado por Diana Rocío Estévez García y Jeimmy Yazmín Moyano Pineda en el año 2015; Trompo TV, construyendo participación auténtica con niños y niñas de grado segundo en la IED Juana Escobar realizado por Johan Stith Castro Treffy en el año 2017; Construyendo participación y ciudadanía desde la escuela: una propuesta pedagógica para la participación política de la niñez en la institución educativa y técnica Valle de Tenza (municipio de guateque, Boyacá) de la autoría de Bibian Valeria Barreto Arias y Valentina Moreno Pereira en el año 2021.

A nivel nacional los siguientes documentos se consultaron a nivel de pregrado: El material didáctico, como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Lorica –Córdoba realizado por Sor Martha Liliana Restrepo Chávez en 2017; La literatura infantil como herramienta pedagógica en la educación en derechos humanos. Estudio de caso: implementación de la estrategia fiesta de la lectura en unidades de servicio de (I.C.B.F) en la ciudad de Sincelejo realizado por Vanessa Paulin Rodríguez Prasca en 2019 y La literatura infantil como herramienta pedagógica que potencializa las habilidades de producción textual en el grado segundo del colegio Palermo de San José y del colegio monseñor Ernesto Gómez. A nivel de posgrado – Maestría, la investigación consultada fue: La participación infantil como estrategia social para la

transformación comunitaria en el municipio de Soacha realizado por Nubia Marcela Gómez en el 2019

La revisión documental está organizada en dos secciones de acuerdo a los aportes que los documentos representan para el trabajo de grado; en la primera sección se presentan aquellas investigaciones que evidencian algunas contribuciones con respecto a las conceptualizaciones previas que se han generado con respecto al tema de participación, mientras que en la segunda sección se presentan algunos documentos investigativos que abordan reflexiones sobre el uso de herramientas pedagógicas que promueven las habilidades mediante el trabajo con niños y niñas en grados de escolaridad primaria dentro de instituciones de educación formal y no formal en pro de su desarrollo integral

APORTES EN TORNO A LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA PARTICIPACIÓN

Con respecto a esta sección las investigaciones encontradas presentan reflexiones en torno a la importancia de la participación infantil en los espacios de educación formal, como producto de las experiencias vividas por las maestras y los maestros en el desarrollo de las practicas pedagógicas realizadas con niños y niñas, en diferentes contextos a nivel local u nacional en sectores rurales o urbanos.

El primer documento es un trabajo de grado de la LECODEH de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) titulado: *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)* realizado por Diana Rocío Estévez García y Jeimmy Yazmín Moyano Pineda en el año 2015, el cual tiene como 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” (Estévez y Moyano, 2015, p. 41).

Se define como metodología investigativa la sistematización de experiencias desde un enfoque narrativo, descriptivo e interpretativo dentro del paradigma cualitativo, haciendo uso de instrumentos para la recolección de la información como: los grupos de discusión, los

diarios de campo, las entrevistas abiertas y los talleres. Por otro lado, dentro del marco conceptual se identifican como categorías de análisis o conceptos: la categoría social de infancia, la participación y el protagonismo de los niños y niñas de sectores urbano populares, los derechos de los niño/as.

Las categorías de análisis expuestas anteriormente, se fundamentan en los siguientes referentes teóricos. En primer lugar, la participación se aborda desde autoras como (Reveco, 2012) la cual afirma que “la participación siempre se homologa con realizar una actividad, para el caso del mundo escolar, pero la palabra participación tiene un sentido y desde lo etimológico significa común-uni6n íntima, es permitir el intercambio con quienes tenemos intimidad, un intercambio que se trata de escuchar, de conocer al otro en su integralidad, participar entonces no es un sin6nimo de individualismo, sino de compartir prop6sitos” (Reveco, 2012, citado por Est6vez y Moyano, 2015, p.65) mientras que el protagonismo infantil es entendido como “pr6cticas que los propios ni6os, ni6as 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” (Cussi6novich, 2010, citado por Est6vez y Moyano, 2015, p. 66).

En segundo lugar, los derechos de las y los ni6os son abordados desde una visi6n normativa en consonancia con los instrumentos en materia de derechos humanos suscritos a nivel internacional como la Convenci6n Internacional sobre los Derechos del Ni6o, donde se fijan como principios el intereses superior del ni6o, la participaci6n y la no discriminaci6n los cuales permiten reconocerlos como sujetos de derecho.

Como resultado de la investigaci6n, Est6vez y Moyano (2015) reconocen dentro del proceso de sistematizaci6n que

el desarrollo de las actividades propuestas, permitieron dar cuenta del potencial de los ni6os y las ni6as para hacer su propia interpretaci6n frente a las situaciones que se les plantearon. Reconocer no solo su realidad, sino la realidad de otros ni6os y ni6as y desarrollar trabajo en colectivo. Esto les exigi6 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 f6sico (con golpes, empujones, mordiscos...) fueron parte de ellas (p.248).

El segundo documento que se aborda, es un trabajo de grado de la LECODEH de la UPN, titulado: *TROMPO TV, construyendo participación auténtica con niños y niñas de grado segundo en la IED Juana Escobar* realizado por Johan Stith Castro Treffy en el año 2017, el cual tiene como objetivo general “Construir una propuesta educativa para el desarrollo de la participación auténtica en niños y niñas del grado segundo de la IED Juana Escobar desde la investigación etnográfica para acción” (Castro, 2017, p. 56)

La investigación tiene como tesis reconocer los pocos espacios que tienen los niños y las niñas al momento de participar y de ser sujetos sociales de derecho, argumentando que, a pesar de los avances en diferentes movimientos de derechos humanos, la voz y la participación de los niños y niñas han sido ampliamente ignoradas en estos espacios de reivindicación, evidenciando que incluso las leyes y regulaciones existentes no garantizan una verdadera representación de los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones. Por lo tanto, se busca generar una propuesta de acción en la formación del sujeto político infantil que incida en las decisiones que afectan su vida en la escuela.

El desarrollo de la propuesta pedagógica, estuvo vinculada a la promoción de espacios de participación para un grupo de 20 niños y niñas de grado segundo de la IED Juana Escobar, donde se buscó que la voz de los protagonistas pudiera ser escuchada a través del uso de piezas comunicativas que dieron cuenta de los pocos espacios de participación que les ofrece el colegio e incentivando la apertura a opinar o tomar postura en asuntos cotidianos propios de la escuela. Por lo que se fundamenta la propuesta teniendo como conceptos: la participación, categoría de pensamiento político y la categoría social de infancia.

Las categorías de análisis expuestas anteriormente, se fundamentan en los siguientes referentes teóricos. En primer lugar, la participación se aborda desde autores como (Reveco, 2012) (Hart, 1993), “la participación siempre se homologa con realizar una actividad, para el caso del mundo escolar, pero la palabra participación tiene un sentido y desde lo etimológico significa común-uniión íntima, es permitir el intercambio con quienes tenemos intimidad, un intercambio que se trata de escuchar, de conocer al otro en su integralidad, participar entonces no es un sinónimo de individualismo, sino de compartir propósitos” (Reveco, 2012, citado por Castro, 2017, p.33) y “aclara que la participación se adquiere con la práctica en procesos

de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad donde se vive” (Hart, 1993, citado por Castro, 2015, p.33).

En segundo lugar, la categoría de pensamiento político se aborda desde autores como Campos (2007) “La política al ser reconceptualizada, contempla unos elementos que la determinan y la condicionan a la vez, aquí no se habla de gobierno, sistemas políticos o partidos; más bien de aspectos básicos como el poder, el conflicto, la acción y la intersubjetividad que permiten percibir lo político como una visión del mundo y de la vida en constante desarrollo” (Campos, 2007, citado por Castro, 2015, p. 39).

En tercer lugar, la categoría social de infancia se aborda realizando un recuento histórico desde autores como (Cunningham, 1991), (Zamudio, 2004), (Noguera, 2003), logrando reconocer que “La Infancia en su devenir histórico resulta una categoría moderna, ya que no se ha dado en todos los momentos históricos, “no tiene más de tres siglos de existencia y, sin embargo, nos parece como si la niñez hubiese ocupado siempre el lugar privilegiado que hoy le otorgamos -o que hoy queremos otorgarle- en nuestras sociedades””(Noguera, 2003, citado por Castro, 2015, p. 41).

Logrando como resultado de la implementación de la propuesta pedagógica la promoción de espacios que fomentaron la participación auténtica de la infancia, mediada por herramientas audiovisuales que permitieron que las y los niños de grado segundo hicieran parte de un proceso donde ellos son los protagonistas a la hora de formar su pensamiento político y tener la oportunidad de participar en varios escenarios como los semilleros de DDHH o el gobierno escolar en la IED.

El tercer documento que se aborda, es una tesis de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) titulado: *La participación infantil como estrategia social para la transformación comunitaria en el municipio de Soacha* realizado por Nubia Marcela Gómez en el 2019, el cual tiene como objetivo general “Co-construir una propuesta socio educativa que permita aumentar los niveles de participación de niñas y niños entre los 7 y los 11 años de la comuna tres del Municipio de Soacha para fundamentar procesos de transformación comunitaria mediante espacios de socialización generados desde el sitio de práctica profesional Aula Móvil de la Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO” (Gómez, 2019, p. 6)

La investigación tiene como propósito promover la participación infantil como un medio para la transformación comunitaria en el Municipio de Soacha. Se argumenta que, para lograr una verdadera transformación en la sociedad, es fundamental crear espacios que permitan el reconocimiento y la participación activa de los niños y niñas, basados en aspectos emocionales como la emotividad, la imaginación, la protección, la libertad y el sentimiento de búsqueda por un mundo mejor y más seguro. Por lo tanto, se fundamenta en la participación infantil, la educación, infancia y transformación comunitaria como categorías de análisis.

Las categorías de análisis expuestas anteriormente, se fundamentan en los siguientes referentes teóricos. En primer lugar, el concepto de participación se aborda desde autores como Rogert Hart (1993) quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (Hart, 1993, citado por Gómez, 2019); En segundo lugar, el concepto de educación se aborda teniendo en cuenta el postulado de Freire (1997) “quien plantea el ejercicio de la reflexión utilizando el diálogo y la investigación educativa como forma de participación y evaluación que se logra por medio de la misma educación, ejercicio que se conlleva a postulados de poder, criticidad y participación infantil” (Freire, 1997, citado por Gómez, 2019).

En tercer lugar, la categoría de infancia será sustentado desde una visión sociológica desde autores como Gaitán (2006) los cuales definen la infancia como: “Sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder (...) las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Gaitán, 2006, citado por Gómez, 2019) y para finalizar, la transformación social se aborda desde el entender la categoría desde una solución colectiva, no individual, tal como es el planteamiento de Escobar (2018), “el mundo se encuentra lleno de otros mundos” (p. 182) aspectos que presentan reconocimiento del “otro” como ser humano, que aporta y participa en un contexto desde sus realidades, pensamientos, ideas, intereses y necesidades, para la construcción de propuestas que posibilitan la transformaciones y nuevas vivencias. (Gómez, 2019, p. 9).

El cuarto documento que se aborda, es un trabajo de grado de la LECODEH de la UPN, titulado: *Construyendo participación y ciudadanía desde la escuela: una propuesta pedagógica para la participación política de la niñez en la Institución Educativa y Técnica Valle de Tenza (municipio de guateque, Boyacá)* realizado por Bibian Valeria Barreto Arias y Valentina Moreno Pereira en el año 2021, presenta la construcción de una propuesta pedagógica que aborda como categorías centrales los derechos humanos, temas fundamentales para la niñez, la participación política de los y las niñas del grado 501 logrando promover su rol como ciudadanos y constructores de cambio para su comunidad.

Las autoras desarrollan la investigación a través de un enfoque cualitativo hermenéutico, el cual permite identificar algunas representaciones sociales que replican la infantilización de la niñez desde una cultura adulto céntrica que impide el rol activo de la infancia dentro de la sociedad y generando conciencia sobre la promoción de una participación activa que genere un empoderamiento en las y los niños al discutir temas basados en el autorreconocimiento, el reconocimiento del otro en diálogo con factores como la cultura, la religión, la relación con el territorio y la participación protagónica implementada de manera presencial y virtual.

Como aporte se reconoce el uso de referentes teóricos en torno a la participación como Roger Hart (1993) mediante el análisis de la escalera de participación que propone el autor presentando las manifestaciones desde las que se puede construir una participación genuina o no en la relación adulto–niño en los escenarios y se destaca la reflexión sobre el rol de la escuela para permitir espacios donde las y los niños puedan reconocerse como sujetos de derechos y con participación activa en su desarrollo personal o colectivo. No obstante, se reconoce como limitación el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el marco de la pandemia del COVID 19, al dificultar un acercamiento más directo con las y los niños para el desarrollo óptimo de las actividades.

A modo de síntesis dentro de los documentos analizados dentro del nivel de los aportes en torno a las conceptualizaciones de la participación, se reconoce el uso de referentes teóricos como Rogert Hart y su escalera de participación infantil (1993), el reconocimiento de la participación como un derecho de las y los niños concedido por la normativa internacional como la CIDN; las relaciones existentes entre la participación y el protagonismo infantil o la

transformación comunitaria al permitir a la infancia ser tomadores de decisiones dentro de los espacios de la vida pública como la comunidad, el territorio y la escuela.

APORTES A NIVEL DIDÁCTICO – METODOLÓGICO

En cuanto a este enfoque, las investigaciones muestran reflexiones sobre la implementación de recursos didácticos como herramientas pedagógicas o materiales en el trabajo con niños y niñas en la primera infancia facilitando sus procesos de enseñanza–aprendizaje en espacios de educación formal y no formal.

El primero documento que se aborda es un trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Aquino seccional Montería titulado: *El material didáctico, como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Lorica – Córdoba* realizado por Sor Martha Liliana Restrepo Chávez en 2017, el cual tuvo como objetivo “Determinar de qué manera los materiales didácticos reciclables y tecnológicos como herramientas pedagógicas favorecen la atención en el proceso enseñanza – aprendizaje de los niños de transición de la Normal Superior Santa Teresita” (Restrepo, 2017, p. 21).

La investigación tiene como tesis analizar la atención como un factor primordial en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el grado de transición de la Escuela Normal Superior Santa Teresita en Santa Cruz de Lorica. Se plantea que la mayoría de los estudiantes de este grado presentan déficit de atención, lo que afecta su concentración, rendimiento académico y seguridad en sí mismos. Este problema se identifica como una barrera significativa para el desarrollo adecuado de las clases y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la tesis propone la necesidad de buscar materiales didácticos tales como la “Plastilina, imágenes, rompecabezas, cartón entre otros” que contribuyan a superar este problema y mejorar así el rendimiento académico de los estudiantes del grupo focal conformado por 32 niño/as de estratos económicos 3 - 4 en un rango de edad entre los 4 a los 6 años.

El aporte didáctico del trabajo de grado se centra en la importancia que adquieren las herramientas pedagógicas desde autores como Beltrán (2003) los cuales proponen “ las

herramientas pedagógicas ofrecen a la educación un nuevo tipo de estrategias especialmente útil para la intervención educativa, con la implementación de estas es posible diseñar, con grandes probabilidades de éxito, la triple tarea con la que la acción educativa ha soñado siempre: prevenir, identificando qué estrategias empleadas por el estudiante son poco eficaces y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas” (Beltrán, 2003, citado por Restrepo, 2017) al momento de solucionar problemáticas con el déficit de atención o concentración al momento de desarrollar ciertas actividades.

En el aspecto metodológico la investigación se realiza bajo un paradigma cualitativo combinando como metodologías de investigación la etnografía y la investigación acción participación (IAP). Se hace uso de la observación directa, la implementación de entrevistas informales no estructuradas y la revisión de las fichas estudiantiles como instrumentos para la recolección de la información.

Como resultado de la investigación Gómez (2017) afirma que “Al finalizar esta propuesta se lograron los objetivos planteados, se implementaron espacios creativos que sirvieron para fortalecer la atención, motivación e interés de los niños y niñas. Definitivamente diseñar e implementar material didáctico es una herramienta pedagógica esencial en el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, logrando enfrentar las dificultades existentes en el aula, la aplicación de esta propuesta arrojó resultados positivos que nos dejaron ver que se puede obtener un alto grado de atención por parte de los niños y niñas del grado transición” (p. 70) donde la lúdica y las herramientas pedagógicas adquieren gran importancia para mejorar los avances dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo documento que se aborda es un trabajo de grado del Programa de Derecho de la Universidad de Sucre titulado: *La literatura infantil como herramienta pedagógica en la educación en derechos humanos. estudio de caso: implementación de la estrategia fiesta de la lectura en unidades de servicio de (I.C.B.F) en la ciudad de Sincelejo* realizado por Vanessa Paulin Rodríguez Prasca en 2019, el cual tiene como objetivo analizar el impacto de la literatura infantil en la formación de valores y derechos humanos en la primera infancia en niños desde los 0 hasta los 5 años de edad en el desarrollo de la estrategia pedagógica Fiesta

de la Lectura en el marco del programa de gobierno de cero a siempre, mediante la creación de bibliotecas infantiles y salas de lectura en la ciudad de Sincelejo entre el 2016 al 2017 por parte de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En lo referente al marco metodológico, se enmarca dentro del paradigma cualitativo, presentando una combinación de diferentes tipos de investigación y enfoques metodológicos, reconociendo que tendrá como componentes un desarrollo exploratorio, un desarrollo descriptivo y un desarrollo práctico, haciendo uso de instrumentos para la recolección de la información la realización en entrevistas estructuradas, la observación participante y el análisis de documentación.

La investigación arroja como resultado de la investigación de acuerdo a Rodríguez (2019) que la estrategia “Fiesta de la Lectura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como estrategia pedagógica, sin tener como uno de sus objetivos enseñar Derechos Humanos, lo logró, al construir mediante la literatura infantil prácticas basadas -más que en conocimientos- en la importancia perenne de instruir en valores a los núcleos familiares a través de la preparación a los agentes educativos, lo que se configuró también en derechos que en general aprendieron a identificar, a nombrar y lo más importante: poner en práctica” (p.64).

Para finalizar los aportes que brinda la investigación se resalta la importancia que adquiere la literatura infantil a la hora de trabajar con niños y niñas una educación en derechos humanos o una educación en valores, capaz de permitir procesos de enseñanza aprendizaje un poco más prácticos a la hora de trabajar con la primera infancia. No obstante, se reconoce como limitación el desarrollo exploratorio de la investigación debido al poco desarrollo dentro del marco conceptual entre el rol de la literatura infantil y la educación en derechos humanos, dejando el marco conceptual con categorías de análisis diversas entre sí y poco utilizadas para construir el desarrollo de la propuesta investigativa.

El tercer documento que se aborda es un trabajo de grado de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura de Colombia regional Medellín titulado: *La literatura infantil como herramienta pedagógica que potencializa las habilidades de producción textual en el grado segundo del colegio Palermo de San José y del colegio monseñor Ernesto Gómez* realizado por Neyda María Iral Munera y Xiliana Carolina Polo

Manjarres en 2021, aborda como problema de investigación “Profundizar el conocimiento de la literatura infantil como herramienta pedagógica que potencialice las habilidades de producción textual en el grado segundo del Colegio Palermo de San José y del Colegio Monseñor Ernesto Gómez Echeverri” (Iral y Polo, 2021, p.32).

Así mismo se reconoce que el uso de la literatura infantil como estrategia pedagógica mejora la producción escrita como recurso que tiene la infancia para plasmar pensamientos y realidades teniendo en cuenta que se hace una comparación entre 33 estudiantes provenientes de dos instituciones educativas del departamento de Antioquia, con diferentes contextos sociales tales como el estrato social o su ubicación geográfica pero con unos parámetros similares entre ambos grupos poblacionales teniendo como categorías de análisis: la escritura, la literatura infantil, la educación integral y la habilidad creativa.

Con respecto al desarrollo metodológico la investigación se realiza bajo un paradigma cualitativo, desarrollado desde un enfoque investigativo etnográfico el cual permite contemplar la posibilidad de poder comparar los resultados de ambos grupos poblacionales en las dos instituciones educativas. Reconociendo como resultado de la investigación que “la literatura infantil es en definitiva un medio para la ampliación del léxico y habilidades creativas en los estudiantes, toda vez que le permite desarrollar competencias comunicativas y realizar sus propias producciones textuales, abriendo un universo al aprendizaje y la creatividad desde la imaginación y la fantasía para construir sus propios conocimientos” (Iral y Polo, 2021, p.52)

Con respecto a los aportes que brinda la investigación se resalta la importancia que adquiere la literatura infantil como herramienta pedagógica que permite en el trabajo con primera infancia motivar las capacidades de las y los niños para construir sus propias obras literarias en base a su creatividad e interés por la lectura y la escritura. No obstante, se reconoce como un reto más que como una limitación las diferentes condiciones socioeconómicas entre las y los niños de las dos instituciones educativas en virtud del acceso que tienen a herramientas pedagógicas como libros de literatura infantil.

A modo de síntesis la revisión documental realizada en el nivel didáctico metodológico presenta los siguientes aportes: en primer lugar, se evidencia que la creación de espacios creativos y la implementación de materiales didácticos efectivamente fortalece la atención,

motivación e interés de los niños y niñas en el grado transición. Este enfoque cualitativo de carácter participativo resalta la importancia del diseño y aplicación de herramientas didácticas como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente para abordar dificultades dentro del aula tales como la poca concentración o atención que tienen las niñas y los niños. En segundo lugar, se hace énfasis en la importancia que adquieren dichos materiales didácticos, tales como la literatura infantil al ser integrada dentro de los programas educativos, no solo como herramienta de enseñanza, sino también como un medio efectivo para fomentar valores o habilidades en los primeros niveles de enseñanza.

2.8. Diseño Metodológico

2.8.1. Enfoque de investigación

Para el desarrollo del proyecto pedagógico, la investigación se centra en el paradigma cualitativo, teniendo en cuenta que las niñas y los participantes que hacen parte de la experiencia pedagógica, ocupan un rol determinante al momento de proponer las actividades que conforman la unidad didáctica, con base a sus experiencias, interés, gustos o afinidades, según lo plantea Taylor y Bogdan (1984) “El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (p. 37).

En este sentido, la elección de la investigación cualitativa de acuerdo a Bonilla y Rodríguez (2005) permite “profundizar en algunos casos en específico y no a generalizar con base en grandes volúmenes de datos. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes” (p.110), entender y posteriormente analizar los fenómenos sociales a partir de las voces de las personas involucradas, genera aproximaciones más detalladas del objeto de estudio.

Autores como Torres (1997) proponen que mínimo todos los procesos de investigación cualitativa deben contener 3 momentos descritos en: La definición del problema, el trabajo de campo y las interpretaciones de los patrones culturales, los cuales son tenidos en cuenta para la presentación del trabajo de grado en los aspectos escriturales del mismo.

2.8.2. Tipo de Investigación

Dentro del paradigma cualitativo existen diferentes tipos de investigación de acuerdo a los objetivos y necesidades, en este caso se ha seleccionado la investigación – acción (IA) como una metodología de estudio que tiene como fin mejorar las practicas dentro del aula de clase. Aunque existen varias definiciones para dicha metodología (Elliot, 1993), (Lomax, 1990), (Bartolomé, 1986), se retoma la noción de Kemmis (1988, citado por Latorre, 2003) el cual define la IA como

“[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo educativas), para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas [...]; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.” (p.24).

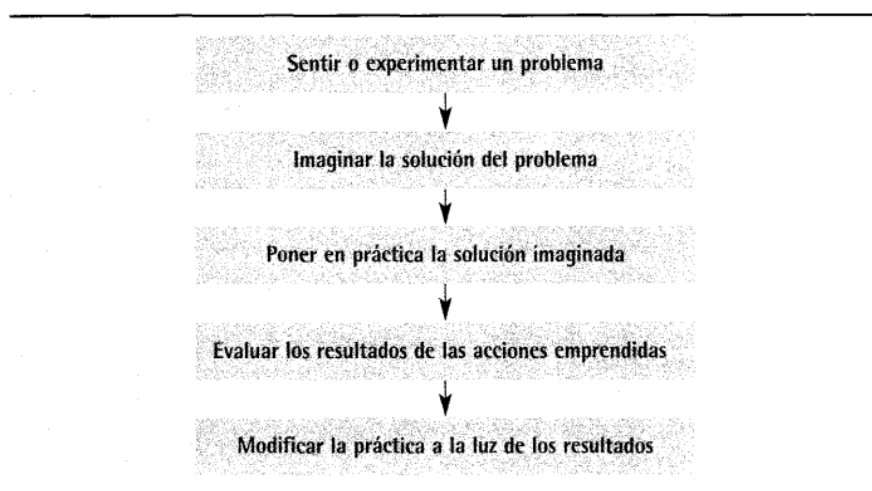
Teniendo en cuenta los aportes de Kemmis (1988), la selección de dicha metodología permite de manera reflexiva cambiar las prácticas educativas tradicionales llevadas a cabo por el profesorado dentro de las instituciones, instando a las y los docentes a crear escenarios que promuevan la participación protagónica de las y los niños como sujetos activos dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. De igual manera, es importante repensar el rol de los docentes dentro de las aulas de clase, en específico nosotros desde nuestro proceso en formación donde se pueda ser coprotagonistas, al orientar las metodologías para el cumplimiento de la ruta pedagógica construida teniendo en cuenta los intereses o necesidades propuestos por las y los protagonistas del grado 101, Greenwood (2000) reafirma que “La investigación – acción es una forma de investigación co-generativa, en el sentido de que un grupo formado por los dueños legítimos del problema y un investigador profesional se reúnen para co-desarrollar sus metas investigadoras y para el cambio social” (p.33).

Así como existen varias definiciones para la metodología seleccionada existen 4 modelos, que permiten concretar la IA dentro de la práctica, cada uno de los modelos se ha construido teniendo en cuenta el ciclo de acción reflexiva propuesto por Lewin (1946), en los cuales se debe cumplir con un momento de observación, reflexión, planificación y acción. No obstante, para el desarrollo de este caso en específico se retoma el modelo planteado por Whitehead

(1991) (Ver figura 3) de acuerdo a los tiempos de ejecución de la unidad, la disposición de los niños y niñas, las dinámicas propias del territorio y la comunidad, dificultando la reflexión constante de los ciclos que configuran los otros modelos existentes como los de Lewin (1946), Kemmis (1989) o Elliot (1993).

Figura 3.

Modelo de IA planteado por Whitehead (1991)



Nota: El gráfico muestra las diferentes etapas del proceso de investigación acción propuesto por Whitehead. Fuente: La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Latorre, A. (2003)

2.8.3. Técnicas e instrumentos de la investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se emplearon diversas técnicas para la recolección de la información, durante toda la práctica pedagógica investigativa, haciendo énfasis en la observación, los grupos focales, las entrevistas, las encuestas y talleres, con la idea de poder recolectar toda la información necesaria para la construcción de la propuesta pedagógica, potenciando el rol de los niños y niñas como protagonistas y un rol coprotagónico asumido por las y los adultos que hacen parte de la comunidad educativa y con los que se establecen diálogos permanentes en el paso por la escuela.

Tabla 2.

Técnicas, descripción e instrumentos para la recolección de la información dentro de la investigación

Técnica	Descripción	Instrumento	Aplicación
Entrevista	La entrevista es, entonces, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación (Gallardo & Moreno, 1987)	Entrevista estructurada La entrevista estructurada es aquella que se basa en un guion de preguntas, fundamentalmente abiertas (en contraste con las preguntas que aparecen en un cuestionario, que son principalmente cerradas o de opción múltiple). A todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas con la misma formulación y en el mismo orden (Tejero, 2021)	El instrumento elegido se utilizó para delimitar el problema mediante entrevistas a miembros de la comunidad educativa de la IED como acudientes, instituciones externas y docentes, lo que permitió comprender sus perspectivas sobre el territorio, la comunidad y escuela para poder caracterizarlo.
Observación	La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996).	Diario de Campo El diario de campo es un instrumento del, para y cómo aprendizaje que permite al profesor conocer mediante escritos, registros descriptivos, analíticos y críticos los comportamientos, las actividades, los eventos y otras características que suceden durante una observación o una práctica con la finalidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos (Martínez & Soto, sf)	El instrumento seleccionado se empleó para registrar de manera detallada las dinámicas propias de la experiencia pedagógica, con el objetivo de analizar posteriormente la información y utilizarla para la construcción del proyecto pedagógico en sus diferentes momentos: Delimitación del problema, experiencia pedagógica y conclusiones.
Encuestas	La encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés; y la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto (Cea, 2001)	Cuestionarios Cuando se selecciona el cuestionario como técnica de recolección de datos dentro de la investigación, el instrumento básico para la recogida de información lo constituye el cuestionario estandarizado, el cual consiste en un listado de preguntas estandarizadas (leídas literalmente y siguiendo el mismo orden con cada encuestado) (Cea, 2001).	El instrumento seleccionado se empleó para recabar información detallada sobre el grupo poblacional con el cual se elaboró el proyecto pedagógico, abarcando aspectos como la edad, grupo étnico, estrato socioeconómico, entre otras variables relevantes de las infancias del grado 101.
Grupos Focales	El grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas,		El instrumento elegido se utilizó en las 3 fases de la implementación de la unidad didáctica como en la

	de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica del grupo focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo (Silveira, et al, 2015)		actividad del espaciograma, las cartografías entre otras actividades con el objetivo de obtener de manera más detallada las percepciones u opiniones sobre ciertos temas específicos.
Talleres	El taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como “el” lugar para la participación y el aprendizaje. (González, 1987, p. 3)	Planeaciones “La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (Ortega, 2012, p. 65)	El instrumento seleccionado se emplea a lo largo del diseño, implementación y evaluación de la unidad didáctica, con el objetivo de generar una secuencia entre las sesiones de la unidad.

2.9.Marco Conceptual

2.9.1. Categoría social de infancia

“Creemos como adultos y adultas conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos olvidamos de sus particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza, diversidad cultural, diversidad sexual, capacidades físicas y mentales diferenciadas” Olga Grau Duhart.

La construcción social de la categoría de infancia ha evolucionado a lo largo de la historia, influida por factores culturales, sociales y económicos, entendiendo que dicha categoría es realmente reciente, autores como Noguera (2003) afirman que la infancia “no tiene más de tres siglos de existencia y, sin embargo, nos parece como si la niñez hubiese ocupado siempre el lugar privilegiado que hoy le otorgamos -o que hoy queremos otorgarle- en nuestras sociedades” (p.2), para comprender este proceso, es esencial reconocer que en algunas sociedades antiguas la infancia era dotada de las mismas características o responsabilidades que los adultos, Phillippe Aries (1993) propone que

La concepción de la infancia en las sociedades antiguas variaba significativamente según la cultura y la época. En muchos casos, la infancia no era vista como una etapa separada y especial de la vida, sino que los niños eran considerados como miembros más jóvenes, pero no necesariamente distintos en su naturaleza de los adultos (p.5).

Posteriormente en la edad media la infancia logra entenderse como una etapa distinta a la adultez, logrando defender el desarrollo integral del niño en sus diferentes entornos, desde autores como Jean Jacques Rousseau con su obra *El Emilio*. En dicha obra se reconoció una de las diferencias más fundamentales en la comprensión de la infancia, teniendo en cuenta la relación que existe entre el niño y el adulto como dos sujetos con capacidades y procesos vitales diferentes de la condición humana, reconociendo que la infancia tiene sus propias formas de ver y entender el mundo, las cuales no pueden ser impuestas por otros miembros de la sociedad. Rousseau (1762) afirma que

No es conocida, en algún modo la infancia; con las ideas falsas que se tienen acerca de ella, cuanto más se adelanta más considerable es el extravío. Los de mayor prudencia se atienen a lo que necesitan saber los hombres, sin tener en cuenta lo que pueden aprender los niños. Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que este es antes de ser hombre (p.5).

La infancia vivió un proceso de adultización durante la Revolución Industrial (1760 - 1840), mediante el cual a los niños se les sometió a vivir una vida de adultos desde aspectos muy cotidianos como la forma en que deben pensar, hasta el cumplimiento de tareas en el marco del trabajo infantil y el papel de los niños – niñas en las fábricas, generando una distinción entre la infancia burguesa y la infancia proletaria.

Con la Revolución Industrial se develará el paso del trabajo manual en el oficio a la producción maquinizada. Del taller se pasará a la fábrica, la vieja aristocracia cederá su lugar a la burguesía. El capitalismo trajo, pues, como consecuencia, la explotación indiscriminada de la mano de obra, independiente del género y los grupos etarios, en las principales ciudades de Inglaterra y Estados Unidos. Así pues, se empiezan a visibilizar los niños de los grandes centros urbanos, en particular los hijos de los pobres, y se convierten en una preocupación para el Estado tanto el niño trabajador como el niño delincuente. Esta preocupación tiene tras de sí la clasificación del niño

en tres categorías sobresalientes: los escolares, los sin ocupación contemplada y los hijos e hijas de empleados (Lemus y Cardona, 2019, p. 48).

Con la llegada del siglo XX, la creación de mecanismos que logran defender los derechos de la infancia por parte de los Estados y varias organizaciones internacionales se volvió más recurrente y fue considerado un tema importante dentro de la agenda del sistema internacional, logrando crear los primeros instrumentos en materia de Derechos Humanos que defendían en gran medida el rol de la infancia dentro de las sociedad modernas. Noguera (2003) afirma que

Tanto en los discursos educativos, médicos e higiénicos como en los políticos y jurídicos de comienzos del siglo XX, la niñez empezó a ocupar un lugar destacado. A las voces del movimiento de educación nueva y de la pedagogía activa se sumaron las de los gobernantes, políticos y diplomáticos, quienes, desde los nuevos escenarios políticos de discusión mundial, abogaron por la defensa de la niñez del mundo. Congresos mundiales, conferencias regionales (panamericanas), ligas nacionales se crearon a lo largo de la primera mitad del siglo XX: desde el Primer Congreso Internacional de la Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, hasta la Declaración de los Derechos del Niño. En 1959 el mundo occidental conoció la más grande campaña por la protección de aquella etapa de la vida durante siglos ignorada, desconocida y abandonada (p. 77).

Aunque ya existían grandes avances en materia de Derechos Humanos, no fue sino hasta 1989 cuando se promulgó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que se reconocieron grandes aportes. Primero, este instrumento marcó un cambio significativo en el paradigma de protección de la infancia, al reconocer y establecer a los niños como sujetos de derechos dentro del sistema internacional; segundo, se establece como “niño” a todo menor de 18 años, lo cual refleja el reconocimiento de que los niños, durante todas las etapas de su infancia y adolescencia, son titulares de derechos y merecen protección y consideración especial por parte de la sociedad y los Estados que más tarde serían denominados como NNA, bajo esta premisa autores como Álzate (2003) propone que así la infancia puede entenderse como

un periodo determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional. A menudo se acepta como infancia el periodo de vida que va desde el nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al periodo que finaliza a los 7 años, o a los 10, o a los 12 y otros que lo alargan hasta los 16. En síntesis, según el autor, los intervalos de edad que comprenden la infancia indican pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relaciona un concepto y dicho intervalo (p.118)

En el caso colombiano la infancia sufrió serias modificaciones reflejadas en el campo de la educación en el transcurso del siglo XX. A comienzos del siglo la educación funcionaba bajo los principios de organización familiar, religiosa y militar que se debía encargarse de controlar las pasiones de los infantes. Muñoz y Pachón (1991) citadas por Álzate (2003) proponen que

El concepto de niñez oscila entre lo demoniaco y lo divino. El niño era fundamentalmente “un don de Dios”, y su origen divino, hacía que cualquier rechazo fuera considerado un “sacrilegio”. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de “malos impulsos” que había que “dominar con ternura, pero con firmeza” y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia. Aunque el niño era responsabilidad de los padres, era a la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo (p. 58).

Aunque, a lo largo de la existencia de la condición humana los cambios sociopolíticos han influido en la forma en que se concibe la infancia, esta categoría queda relegada a un único modelo de vivir dicha etapa de la vida, sin llegar a tener en cuenta las diferencias existentes que logran tensionar la universalidad de la categoría social como la hemos conocido en varios momentos de la historia. Graciela Frigerio (2006) citada por Amaya (2010) afirma que

El singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar (p.24).

A modo de síntesis, la infancia más que una etapa fija del ciclo vital, la infancia es una categoría culturalmente construida, cuyos significados y prácticas han evolucionado a lo

largo de la historia. Desde la antigüedad hasta la actualidad, la infancia ha sido reinterpretada y reinventada en respuesta a cambios económicos, políticos, y sociales. Esta reconceptualización ha llevado a la creación de instituciones y normativas que moldean la experiencia infantil, evidenciando cómo la infancia es un fenómeno en constante transformación, moldeado por el contexto histórico y cultural en el que se encuentra.

2.9.2. Participación

La participación de acuerdo a la Real Academia Española se define como acción y efecto de participar, entendiendo el verbo como “Tomar parte en algo o de algo”. Formar parte de algo implica que cualquier persona con sus decisiones, intereses o necesidades puede participar en las dinámicas de la vida pública en espacios como la escuela, el barrio, la comunidad, organizaciones sociales o comunitarias. Autores como Hart (1993) en su libro *La Participación de los Niños. De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica*, propone que

El término “participación” se usa en este *Ensayo* para referirse de manera general a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía (p.5)

No obstante, durante mucho tiempo se ligó la idea de la participación y la capacidad de tomar decisiones a los adultos teniendo en cuenta su grado de madurez, partiendo del hecho que los niños no pueden participar porque simplemente no tienen el mismo poder de agencia que los adultos dentro de los espacios de la vida pública, una realidad que fue cambiando con la creación de la CDN en el sistema internacional, instaurando una nueva visión sobre las niñas y los niños al ser considerados como sujetos de derechos, en artículo 12 de la presente convención se reconoce que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño” (UNICEF, 2006, p.13-14) lo que permitió que hablar de participación fuera cada vez más frecuente para entender la forma en que dicho grupo poblacional vive su ciudadanía.

Se entiende por participación, los derechos que las niñas, niños y adolescentes tienen para hacer uso de sus capacidades de opinar, analizar, criticar o asumir puntos de vista, acciones o propuestas en el grupo, comunidad o sociedad a la que pertenece, ya sea de manera individual o colectiva (Sauri, Negrete y Viveros, 2000, p.7)

Aunque la participación infantil es posible en varios escenarios, Rogert Hart (1993) propone que el nivel de incidencia que tienen las y los niños en los proyectos dentro de los diferentes escenarios que comparten con los adultos pueden variar bajo diferentes niveles, logrando proponer la escalera de la participación con varias categorías que dan cuenta como la niñez se apropia de este derecho.

Tabla 3.

Escalera de participación según Rogert Hart (1993).

<i>Nivel de participación</i>	<i>Descripción</i>
Manipulación (No participación)	Son aquellas acciones en las que se incorporan a los niños y niñas desde la guía dirigida por los adultos sin tener un pleno conocimiento del por qué o para qué se realizan.
Decoración (No participación)	De forma indirecta los niños y niñas son utilizados como “decoración” de actividades o eventos para promover algún pensamiento de los adultos sin que sean partícipes de la organización del espacio o del por qué se encuentran allí.
Participación simbólica (No participación)	Se refiere a las situaciones en las que aparentemente los niños y niñas tienen la oportunidad de expresarse, pero realmente desconocen el tema a tratar y simplemente se les da una preparación para dicha situación.
Asignados, pero informados (Grados de participación)	Los niños y las niñas comprenden la acción o situación en la cual van a participar, reconocen las decisiones que se tomaron para que ellos hicieran parte y tienen un papel significativo en el desarrollo del mismo.
Consultados e informados (Grados de participación)	Acciones dirigidas por los adultos pero que son consultadas, se comparten y reconocen las opiniones de los niños y niñas.

Iniciada por los adultos decisiones compartidas con los niños (Grados de participación)	Son acciones iniciadas por los adultos, pero a su vez, son aquellas en las que se comparte la toma de decisiones frente a las mismas con los niños y niñas.
Iniciada y dirigida por los niños (Grados de participación)	Procesos iniciados y dirigidos por los niños y niñas desde sus propios intereses y necesidades en los cuales los adultos hacen parte del acompañamiento más no interfieren en el desarrollo del mismo.
Iniciada por los niños decisiones compartidas con los adultos (Grados de participación)	Las acciones creadas y dirigidas por los niños y niñas en las que optan por tener decisiones compartidas con los adultos que muestran dirigir sus intereses hacia las necesidades de los niños y generar condiciones para que estas sean cumplidas en su totalidad.

Nota: Escalera de participación según Hart (1993). Elaboración propia, 2024.

2.9.3. Protagonismo infantil

Para hablar de protagonismo infantil es importante situar históricamente los orígenes sociohistóricos de dicha categoría, encontrando sus primeras manifestaciones en las experiencias de vida de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores (NATs) en América Latina en la década de los 60 y 70, un ejemplo de dichas formas de organización fue en 1976 en Perú, como la conformación del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) o el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP), los cuales acordaron colocar en su declaración de principios en el capítulo III denominado “Constructores de una infancia protagonista” la importancia del protagonismo como posicionamiento ético y político.

Artículo 13. “En conformidad con su acta de fundación del MNNATSOP hace suya la misión de defender y desarrollar todos los derechos de todos los niños y adolescentes del Perú, especialmente de los NATs”

Artículo 14. “Consideramos que el protagonismo es un derecho de todo pueblo, de todo ser humano y como tales, los niños como conjunto de infancia gozamos de este derecho y del derecho a ejercerlo”

Artículo 15. “Ser protagonista es para nosotros una responsabilidad que nos exige calidad, excelencia en las iniciativas, en las opiniones, en las propuestas que hagamos que estas tengan fuerza social, posibilidades de acogida”

Artículo 16. “Somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo. El MNNATSOP es un espacio para formarnos una personalidad protagónica, es decir **humilde**, con autoestima; **flexible**, con identidad propia; **tolerante**, con convicciones fundamentales; **empresadora**, con iniciativas sólidas; **responsable**, con gran imaginación; **solidaria** en la promoción del protagonismo de los demás”

Autoras como Manfred Liebel han generado un proceso de reconocimiento por la labor que hacen los movimientos de los NATs como expresión del protagonismo infantil, en su texto *la Otra Infancia. Niñez Trabajadora y Acción social*, reconoce que aquellas experiencias no nacen de niños o niñas privilegiados de clase alta, por el contrario, se hace referencia a la niñez de clase baja comúnmente marginada, excluida y explotada que demanda mejores condiciones de dignidad laboral en los países de la región.

El discurso sobre protagonismo infantil se toma del concepto protagonismo popular, que así se denomina al movimiento que en América Latina tiene un papel activo en la lucha para la liberación y mejores condiciones de vida de grupos de población marginados y explotados (campesinos sin tierra, habitantes de barrios pobres en las ciudades, minorías y mayorías de indígenas y negros etc.) (Liebel, 2000, p.158).

El protagonismo infantil ligado a la capacidad de las y los niños de hacer efectivos sus derechos y hacer escuchar su voz en los asuntos de la vida pública, hace referencia a la capacidad de participar que tienen de manera individual o colectivamente la niñez. Además, de establecer la participación como criterio para el desarrollo del protagonismo infantil, autores como Liebel (2000) propone como criterios conexos la representatividad, la proyección, la solidaridad, la identidad, la autonomía y la continuidad. En esta medida “Si hablamos de la participación como elemento esencial del protagonismo infantil... en este sentido participación no solo significa asumir un rol económico o asumir responsabilidades, sino hacerlo sobre la base de una decisión propia (es decir, en libertad) (Liebel, 2000, p.132).

No obstante, hay otros autores que con el paso del tiempo han dado otras concepciones al protagonismo infantil, ejemplo de esto son las definiciones aportadas por Gaytán (1998) la cual define dicha categoría como

El proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc (Gaytán, 1998, p. 86)

De igual forma encontramos las visiones propuestas por autores como Cussiánovich, que proponen la noción de participación protagónica para entender la capacidad de agencia que tienen los NNA de participar para exigir mejores derechos y condiciones que les permitan hacer un goce pleno de ellos.

El protagonismo posee carácter cultural, en primer lugar, porque el protagonismo de los niños parece no formar parte reconocida de las prácticas sociales y específicamente culturales en las sociedades dominantes. En segundo lugar, porque rompe la coherencia y la estructura de una cultura que por otro lado, proclama la universalidad y la igualdad de los derechos del hombre y del ciudadano, negándose las en la práctica a los niños; y en tercer lugar porque desconoce a la infancia portadora de creatividad, de pensamiento productivo y, de este modo, se privan de la contribución que los niños pueden hacer, en razón de lo que viven y sienten, al no tener en cuenta sus percepciones, producciones, juicios y acciones” (Cussiánovich y Alfageme, 2001).

2.9.4. Educación Comunitaria

La educación comunitaria tiene su origen en varias partes del mundo al ser un enfoque educativo adaptativo de acuerdo al alcance o el contexto en el que se aplique. No obstante, se reconoce la educación popular en América Latina como hito pedagógico de la ECO, inspirado en gran medida por el trabajo de Paulo Freire. Este enfoque enfatiza en la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y la vinculación

de la educación con la lucha por la justicia social en un proceso de re fundamentación de la educación popular.

Al ser un enfoque centrado en la comunidad este reconoce el valor de la colaboración y el compromiso local en el proceso educativo de todo/as de manera participativa y dialógica. La comunidad en sí misma se convierte en un recurso invaluable para el aprendizaje, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y habilidades entre sus miembros para responder a las necesidades o desafíos específicos de una comunidad en particular. Autoras como Mamani (2011) afirma que

La educación comunitaria como decíamos anteriormente se basa en lo que ocurre en la vida, y su incidencia en la escuela y comunidad es de vital importancia ya que a través de ella el niño, niña, adolescente y joven se prepara para enfrentarse a la vida, la educación comunitaria se esfuerza por vincular a los actores del proceso educativo con la realidad que lo rodea, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo con autodeterminación a las problemáticas que les rodean buscando la transformación de esa realidad a partir de sus propias posibilidades de cambio (p. 202).

De igual forma, la educación comunitaria enfatiza en el aprendizaje contextualizado y la aplicación práctica del conocimiento en el contexto de la comunidad. Este enfoque a menudo incorpora métodos de enseñanza participativos o experienciales que involucran a toda la comunidad en proyectos y actividades relacionadas con su entorno comunitario, logrando integrar como elementos básicos de la comunidad según (Marchioni, 1987, Rezsóhazy, 1988, Ander-Egg, 1988): el territorio, la población, necesidades u objetivos en común y los recursos potenciales del grupo de personas.

No obstante, aquel enfoque pedagógico se ha situado en la mayoría de las experiencias fuera de los espacios de educación formal, logrando encontrar su mayor fundamentación en los espacios no formales donde todos y todas puedan participar, de acuerdo a visiones europeas “La educación comunitaria es básicamente promocional y normalizadora de la participación, es decir, su objetivo prioritario será el crear y promover las condiciones necesarias para la actuación autónoma de las comunidades y para la autodeterminación de su acción social” (Cieza, 2006, p.776) logrando crear espacios de participación en todos los aspectos de la vida

diaria en una comunidad con la intención de crear entornos en el que el aprendizaje se integra de manera natural en la vida cotidiana

La educación comunitaria busca reconocer y potenciar los procesos que llevan a consolidar los tejidos sociales y las prácticas asociativas de carácter participativo y solidario. En este sentido, la educación comunitaria sería un espacio propicio para la reflexión, el diálogo y la conservación sobre la dimensión educativa y pedagógica de estos procesos, así como también para potenciar aquellos elementos que contribuyen a la construcción de procesos culturales alternativos (Posada et al, 1995, citado por Castro, 2017, p. 94).

Aunque existen varias definiciones sobre lo que es la Educación Comunitaria todas coinciden en crear espacios participativos donde todos y todas sin distinción de raza, clase, genero, edad, puedan incorporar sus experiencias y saberes en pro de un bien común que permita educar para la libertad, la autonomía, la colectividad, el protagonismo o el participación en todas las esferas de la sociedad y la vida en comunidad. Martínez (2019) propone que

Este modelo de educación busca el fortalecimiento de la ciudadanía desde la formación de individuos participativos y apropiados de su identidad comunitaria, a partir de los saberes locales, valores y tradiciones propias. La educación comunitaria es una dinámica que rescata las prácticas locales de cara a un sistema educativo cada vez más globalizado y tendiente a la unificación de conocimientos (p. 147)

En resumen, la educación comunitaria es un enfoque educativo que busca ser inclusivo y participativo, que reconoce la importancia de la colaboración y el compromiso local en el proceso educativo. Algunos autores reconocen como finalidades de este enfoque pedagógico ser “una educación para la exaltación de la vida, una educación para la vivencia y practica de la democracia participativa, una educación para la autogestión de procesos de desarrollo de escala humana y una educación para la construcción de actores sociales” (Sequeda, 1998, citada por Castro, 2017, p. 94). Dicho enfoque no solo fortalece los lazos sociales y culturales dentro de la comunidad, sino que también promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el desarrollo integral de todos sus miembros.

La anterior aclaración conceptual es pertinente en la medida en que la educación comunitaria al ser abordada desde un espacio de educación formal, tendrá como intención fomentar el aprendizaje activo y participativo de las infancias del grado 101, de manera contextualizada y holística de la experiencia pedagógica donde se integran las dinámicas propias de la comunidad, la escuela y el territorio desde la percepción de sus participantes, logrando crear procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a las necesidades e intereses del grupo poblacional.

3. CAPÍTULO 2.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

A continuación, se presenta el proyecto pedagógico el cual está estructurado teniendo en cuenta la ruta metodológica de la unidad didáctica y las fases de Investigación Acción, de acuerdo al modelo propuesto por Whitehead (1991), donde se hace un recuento de la experiencia pedagógica desarrollada con las y los niños del grado 101 de la IED Antonio José Uribe, a través de diversas estrategias didácticas que potencian su participación protagónica en los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo de sus intereses y necesidades.

La metodología desde un enfoque cualitativo tuvo como técnicas de recolección talleres de comprensión lectora, cuentos, rompecabezas, espaciogramas, actividades prácticas de asociación; diarios de campo, encuestas, fotografías y videos, que permitieron recoger la información del presente trabajo de campo, donde se buscó en todo momento propiciar espacios que permitieran motivar el protagonismo infantil de los niños y niñas al hacerlos participes de sus procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase dentro de los espacios de educación formal. Es así que este apartado se divide en cinco momentos:

3.1.Sentir o experimentar un problema

3.1.1. Combatiendo el pánico pedagógico

El pánico pedagógico es percibido como la experiencia que viven las personas en este caso docentes en formación, cuando se enfrentan a situaciones en el aula de clase que desconocen y en las cuales no se cuenta con las habilidades o conocimientos necesarios para poder llevar a cabo la acción pedagógica, uno de los momentos que más coloco en tensión el quehacer educativo fue la pandemia donde la educación estuvo mediada por la virtualidad y las TIC. Coicaud (2000) afirma que

El difícil contexto producido por el Covid19 está generando cambios profundos en las



Figura 4.
Felipe compartiendo con los niños del grado 101.
Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera. (2024)

sociedades. Docentes, estudiantes y familias atraviesan procesos de educación remota en emergencia, que no es educación a distancia porque no se ha podido planificar y diseñar como tal. Esto ha originado «pánico pedagógico» en muchos docentes y padres ante la carencia de habilidades para abordar una enseñanza mediada por tecnologías digitales (p.39).

Nuestra experiencia como educadores comunitarios en la escuela ha puesto de manifiesto varios desafíos. Aunque no todos estuvieron relacionados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica mediada por tecnologías digitales, sí implicaron dificultades que desencadenaron el pánico pedagógico. En primer lugar, trabajar con un grupo poblacional como la infancia, para la cual nuestra formación profesional adquirida en nuestra trayectoria por la UPN no enfocó suficientemente las estrategias didácticas o epistemológicas para adaptar a sus intereses los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, crear espacios de coprotagonismo en la relación entre el maestro en formación, los niños y niñas dentro del aula de clase, reconociendo que todos poseemos un conocimiento válido que puede ser intercambiado de manera horizontal.

En segundo lugar, desligarnos de la relación adulto céntrica al momento de trabajar con niños y niñas de primeros grados de escolaridad, lo que nos creó la necesidad de poner en dialogo nuestro saber encarnado o situado como personas que aun en ciertas experiencias de nuestra



Figura 5.
Kevin ayudando a plasmar la mano de un niño en el mural del grado 101. Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

vida siguen con un niño interior, desde acciones que permiten crear relaciones horizontales mediadas por el dibujo, el juego, los materiales didácticos en momentos tan cotidianos de la vida y la practica pedagógica como el entrar de nuevo a una escuela desde otro rol, vivir el recreo desde otra posición o recordar memorias que permiten deconstruir aquella visión adulto céntrica, donde las y los niños tienen algo por contar, así como nosotros en algún momento deseamos hacerlo y la escuela no creó espacios en el que fuéramos protagonistas de nuestras propias realidades.

Si bien el pánico pedagógico siempre estuvo presente, hacer uso de estrategias didáctico metodológicas

enfocadas teóricamente en la participación y el protagonismo infantil, nos permitió sortear aquellas experiencias cotidianas del quehacer docente.

3.1.2. Fundamentación Pedagógica

Entre la pedagogía activa y la pedagogía crítica

Como fundamentación pedagógica de la unidad didáctica se recurre a dos enfoques pedagógicos teniendo en cuenta el objetivo del recurso educativo diseñado, además de no perder de vista a la población con la que se desarrolla el proyecto pedagógico y los aportes que brinda la educación comunitaria al abordar procesos de enseñanza aprendizaje dentro de los espacios de educación formal, situando la pedagogía activa y la pedagogía crítica como los enfoques más propicios para el PP.

Por lo tanto, la pedagogía activa se formula como un enfoque pedagógico que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, al concebir la educación como un medio para señalar caminos hacia la autodeterminación personal o social, donde los niños y las niñas puedan tener espacios que posibiliten su proceso integral dentro de las instituciones educativas, a través de la toma de decisiones dentro de sus procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula de clase.

En este enfoque, se destaca la importancia que otorga a la motivación del niño, estableciendo una conexión crucial entre la comunidad y la escuela. Asimismo, reconoce al docente como un agente fundamental en el proceso educativo, desempeñando roles clave como animador y orientador del aprendizaje, donde es esencial resaltar que la educación en este contexto busca capacitar a las personas para desempeñarse de manera más efectiva en su entorno social, cultural, económico y político, invitándolas a identificar y participar en los intereses o necesidades que se tienen en la comunidad y la escuela.

La pedagogía activa, al no limitarse únicamente a reconocer la actividad interna y externa del niño en relación con el conocimiento, también toma en cuenta la concepción global que este tiene del mundo. Las actividades propuestas en este enfoque deben ser cuidadosamente estructuradas y adecuadas al nivel del estudiante, respondiendo a sus intereses y estando dirigidas hacia la consecución de objetivos. Este principio se convierte en un elemento fundamental para promover la participación protagónica del estudiante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsando su capacidad para contribuir activamente al desarrollo

de conocimientos, habilidades críticas y compromiso con su entorno. Mogollón y Solano (2011) afirman que la pedagogía activa tiene como objetivo

acompañar a los estudiantes para que puedan aprender y aplicar sus destrezas cognitivas, potencial intelectual, creativo, y su identidad. En este nuevo paradigma educativo, se respeta que cada niño o niña tenga habilidades e intereses diferentes y siempre se toma en cuenta que para que un estudiante logre aprendizajes significativos, es decir la oportunidad para que un estudiante aprenda a leer, comunicarse, pensar críticamente, desarrollar destrezas matemáticas como competencias para la vida. Se toma en cuenta que cada niño o niña tiene su propio estilo de aprendizaje, o sea, una forma peculiar de aprender. También se toma en cuenta cada uno de ellos necesita que tener un rol participativo y activo en el proceso de aprendizaje (p.8)

Por otra parte, la pedagogía crítica es un enfoque pedagógico que se basa en la reflexión profunda sobre las estructuras de poder y las injusticias sociales presentes en la sociedad y en el sistema educativo. Esta perspectiva busca no solo transmitir conocimientos, sino también promover la conciencia crítica y la acción transformadora entre los estudiantes al permitir cuestionar las normas establecidas y fomentar el análisis de las desigualdades sociales, étnicas, de género o económicas, así como la exploración de alternativas para superarlas. De acuerdo a autores como McLaren (2005) afirman que

La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social (p. 260).

Para la teoría o pedagogía crítica los docentes tienen como finalidad en los espacios de educación, brindar las herramientas que permitan empoderar a los estudiantes a ser agentes sociales de cambio. Agentes comprometidos y conscientes con la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde la practicas más cotidianas que se gestan en los espacios comunes como la comunidad, el territorio o la escuela, esta última tiene como ultimo propósito sostenerse en función de un conocimiento que privilegie a ciertos grupos sociales.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación (McLaren, 2005, p. 265).

Teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos descritos anteriormente se identifica la unidad didáctica como el instrumento de planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje más eficaz, para que las y los niños de manera activa y crítica teniendo en cuenta sus experiencias dentro del aula de clase puedan aportar a través de sus intereses o gustos, a crear procesos más participativos que tenga en cuenta su voz fortaleciendo su rol protagónico dentro de la escuela. (Coll, 1991, citado por Corrales, 2010)

Define la unidad didáctica como la unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que no tiene una duración fija...precisa de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación (p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior, la unidad didáctica propuesta está diseñada bajo los principios mínimos que detallan, Fernández, García y Posada (1993) los cuales “consideran que la unidad didáctica es un proceso completo de enseñanza y aprendizaje, por tanto, tendrá: Objetivos, contenidos, actividades y evaluación” (p.9), cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica se desarrollan de manera secuencial, dentro de 3 fases que dan cuenta de este proceso consecutivo para el cumplimiento de los objetivos propuestos dentro del proyecto pedagógico y la práctica pedagógica investigativa.

3.1.3. Objetivos de la unidad didáctica

Objetivo General

- Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe

Objetivos Específicos

- Identificar las necesidades e intereses específicos de los niños y niñas del grado 101 en términos de participación activa en los procesos educativos.

- Diseñar e implementar una unidad didáctica adaptada a los intereses particulares del grado 101, integrando elementos que favorezcan su participación protagónica.
- Evaluar la pertinencia de la unidad didáctica diseñada mediante un proceso de autoevaluación por parte de los educadores en formación y especialmente los propios niños y niñas del grado 101 para proponer mejoras en la unidad a largo plazo

3.1.4. Unidad Didáctica

Tabla 4.

Unidad didáctica desarrollada en la PPI en la IED Antonio José Uribe con grado 101

Fases	Fecha	Actividad	Competencias	Recursos	Responsables	Resultado esperado / evaluación
Fase de inicio	19/02/2024	Presentación	Fomento del autoconocimiento y la comunicación	Cinta Colores 1 pliego de papel resistente Pinturas de diferentes colores Ficha biográfica	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Las y los niños acompañados de los maestros en formación elaboraron un cartel biográfico como instrumento para la presentación de todos y todas las personas que hacen parte de la experiencia pedagógica.
Fase de inicio	26/02/2024	Espaciograma	Capacidad de Expresión y Comunicación Fomentar Habilidades de Observación y Escucha Activa	Cinta Fichas Bibliográficas Papel Periódico Marcadores	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para este espacio se plasmaron los intereses que tienen las y los niños al momento de llevar sus procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase y las metodologías que más les gustan

Fase de desarrollo	4/03/2024	¿Quién soy?	Creatividad Comprensión lectora Escucha activa	Colores Cuento Infantil Guía de adivinanzas Hojas Blancas Lápiz	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Teniendo en cuenta los intereses colectivos de las y los niños por los animales, se hace uso de diversas estrategias que permite identificar las características físicas de diversos animales
Fase de desarrollo	7/03/2024	Animales según su hábitat	Atención y concentración Razonamiento y relación de conceptos Coordinación motora	Colores Guía de animales Pliego de papel periódico Cinta	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para este espacio se identifica la clasificación de los animales de acuerdo a su hábitat, logrando diferenciar entre terrestres, acuáticos y aéreos a través de los colores y los dibujos.
Fase de desarrollo	11/03/2024	Animales según su alimentación	Clasificación y categorización Razonamiento lógico Atención y concentración	Colores Tijeras Colbón Hojas Rompecabezas Marcadores	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para este espacio se identifica la clasificación de los animales según su alimentación, logrando diferenciar entre carnívoros, herbívoros y omnívoros a través del uso de un rompecabezas.
Fase de desarrollo	18/03/2024	Animales domésticos y salvajes	Atención y concentración Motricidad fina	Colores Tijeras Colbón Guía	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para este espacio las y los niños reconocen otra forma de clasificación de los animales,

			Clasificación y categorización Razonamiento lógico			teniendo en cuenta la relación existente entre ser humano y animal como una forma de convivencia como salvajes o domésticos.
Fase de desarrollo	15/04/2024	Animales en mi territorio	Atención y concentración Observación y reconocimiento Creatividad	Crayolas Papel periódico Colores Lápices	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para esta sesión las y los niños identifican de acuerdo a los aportes teóricos brindados en las sesiones anteriores, cuáles animales hacen parte de su territorio cotidiano a través de la creación de cartografías sociales creadas por grupos focales
Fase de cierre	25/04/2024	El Zoológico	Colaboración y trabajo en equipo Motricidad fina Atención y concentración Autoexpresión	Colores Cartulinas Tijeras Colbón Máscaras Hilo caucho Papel crepe	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para esta sesión las y los niños hacen uso de las manualidades para decorar mascararas sobre diferentes animales como sesión de cierre del proyecto pedagógico y de la unidad didáctica.
Fase de cierre	29/04/2024	Autoevaluación – semaforización	Metacognición Reflexión y autonomía	Hojas Colores	Kevin A. Herrera y Miguel F. Cagua	Para este espacio las y los niños evalúan la unidad didáctica por completo, teniendo en cuenta los elementos que la componen como

						objetivos, aprendizajes, recursos a través de un proceso de autoevaluación.
--	--	--	--	--	--	--

3.2.Imaginar la solución del problema

3.2.1. Fase de Inicio

La fase de inicio está compuesta de dos sesiones: la primera sesión es la presentación de las personas que serán partícipes del proyecto pedagógico, logrando construir un espacio donde 30 niños y niñas del grado 101, dos maestros en formación y una profesora titular son coprotagonistas. Mientras que la segunda sesión basada en un espaciograma de intereses, motiva a las y los niños a reconocer la importancia del protagonismo infantil al momento de construir procesos de enseñanza aprendizaje más participativos en el aula de clase teniendo en cuenta sus intereses y gustos para la construcción de la fase de desarrollo de la unidad didáctica.

Sesión 1 “Presentación”

Objetivos específicos de la sesión

- Promover habilidades de expresión oral y comunicación al animar a las y los niños a compartir información personal de manera respetuosa y ordenada.
- Estimular la participación activa de los niños y niñas en la creación de un cartel autobiográfico colectivo, empleando la técnica de la pintura como medio de expresión para la colaboración de todos los integrantes del grado 101

Metodología

• Momento de inicio

Para este momento llegamos al colegio y al salón 101, la directora de grupo hace una presentación general, después nosotros nos presentamos como maestros en formación, donde socializamos los objetivos que tenemos dentro del aula



Figura 6. Niño del grado 101 plasmando la palma de la mano en el mural del grado 101. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

en el primer semestre del año, recalcando la importancia de la participación y el protagonismo infantil dentro de los espacios de educación formal.

- **Momento de desarrollo**

Para el momento de desarrollo a cada niño, niña y maestro en formación diligenciaron una Ficha Biográfica con algunos datos, priorizando los siguientes aspectos: Nombre, Edad, Color Favorito, un dibujo de ellos y ellas mismas, su juguete favorito que posteriormente se socializaría con todos los y las participantes dentro del aula clase, este espacio permitiría evidenciar el nivel de autoconocimiento que se tiene y que permitiría conocernos un poco más.

- **Momento de cierre**

A medida que se iba diligenciando la ficha cada participante se colocará al frente del salón y socializará la información con el resto de las y los compañeros, luego con ayuda de los maestros en formación pegarán la ficha en un pliego de papel. Posteriormente, se plasmará la palma de su mano en un pliego de papel el cual se bautizará como el mural del grado 101 del IED Antonio José Uribe, para este momento se empieza a reconocer el gusto de las y los niños por el uso de la pintura dentro de las actividades.



Figura 7.
Felipe plasmando la mano en el mural del grado 101.
Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

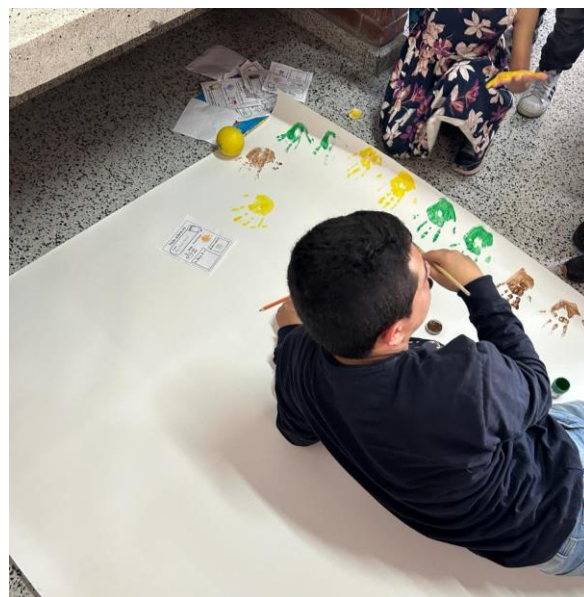


Figura 8.
Kevin ayudando a pintar las manos de las y los niños.
Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

Resultado esperado de la sesión

Se espera obtener como producto un cartel construido de manera colectiva entre los maestros en formación y las – los niños del grado 101 dentro de la fase inicial de la unidad didáctica, en la cual se pudo identificar el nivel de autoconocimiento que tienen las y los participantes para socializar datos biográficos que permitió conocernos un poco entre todos, identificando la diversidad de edades que oscilan entre los 6 a los 9 años, sus colores y juguetes favoritos.



Figura 9.

Mural Final Colectivo del grado 101 de la IED Antonio José Uribe. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Sesión 2 “Espaciograma de intereses y gustos”

Objetivos específicos de la sesión

- Identificar los intereses o gustos individuales de las y los niños del grado 101, a través de la realización de un grupo focal, con el propósito de integrar esta información de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Utilizar la técnica del espaciograma como herramienta para mapear las áreas de interés relevantes para los procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a las preferencias de las y los niños.

Metodología

• Momento de inicio

Para este momento salimos todos y todas al patio de primaria e hicimos un círculo donde todos nos reunimos y podíamos vernos frente a frente, con el objetivo de que todos pudiéramos hablar usando la estrategia del grupo focal enfocado en las experiencias y gustos de los niños y las niñas dentro del aula de clase, haciendo uso de tres preguntas como detonantes del diálogo.

- ✓ ¿Qué me gustaría aprender?
- ✓ ¿Qué no me gustaría aprender?
- ✓ ¿Cómo me gustaría aprenderlo?

Para que todos nos escuchemos jugamos “tingo tingo tango” en donde rotamos un rollo de cinta mientras que algún/a voluntario/a empieza a contar, cada vez que la persona diga “tango” la persona que se queda con el rollo de cinta le contará a todos algo que le gustaría aprender, que no le gustaría aprender y cómo le gustaría aprenderlo, dando respuesta a cada una de las preguntas dinamizadoras.

• Momento de desarrollo

En la medida en que cada niño o niña participan, plasmaron en una ficha bibliografía cada

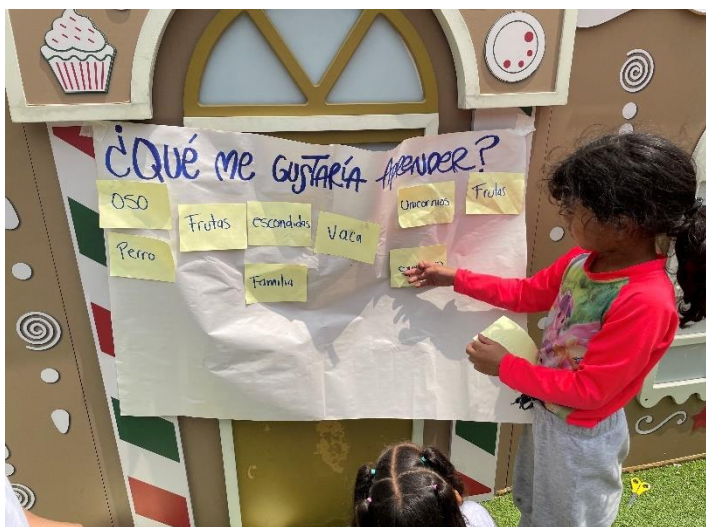


Figura 10.
Niña del grado 101 plasmando sus intereses en el Espaciograma.
Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

uno de los temas, intereses o gustos que tienen dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, logrando encontrar afinidades o discrepancias entre sus compañeros y compañeras, sobre temas como los animales, los colores, los cuentos, la pintura entre otros temas y recursos de interés.

• Momento de cierre

Para finalizar por grupos conformados por 8 personas se colocaron de pie todos y cada una de las personas pegó con cinta la ficha bibliográfica,

con su aporte en alguna de las carteleras que están colocadas por el espacio (Patio Escolar) logrando crear de manera colectiva un Espaciograma sobre qué temas tienen intereses de aprender en la escuela, que temas no les llama mucho la atención aprender y que estrategias les gustaría usar para poder aprender.

Se contó de 1 a 3 y al finalizar el conteo cada persona correrá a la cartelera que considera que se ubica mejor su ficha bibliográfica, así sucesivamente hasta que todos y todas participaron en la construcción colectiva del Espaciograma. Entre los aspectos que más generan interés en los niños y niñas a nivel temático se evidencian los animales, los colores y las frutas, mientras a que a nivel didáctico se resalta el interés por los cuentos y la pintura.

Resultado esperado de la sesión

Como resultado de la actividad propuesta se lograron construir 3 carteleras de manera colectiva y participativa que plasman los temas o herramientas que les llama la atención a los niños y niñas abordar dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, incentivando su participación protagónica para aportar desde sus experiencias y gustos la tematización de la unidad didáctica.



Figura 11.

Resultados obtenidos en el Espaciograma construido colectivamente por las y los niños del grado 101. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

3.3.Poner en práctica la solución imaginada

3.3.1. Fase de Desarrollo

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la última sesión de la fase de inicio, donde las y los niños dieron a conocer sus intereses y afinidades sobre temáticas o recursos metodológicos, se diseña la fase de desarrollo donde el rol protagónico de las infancias del grado 101, es el soporte de dicha unidad teniendo como temática principal del recursos los animales mediado por recursos como la literatura, la pintura, las manualidades entre otros.

La fase de desarrollo está compuesta de seis sesiones:

Tercera sesión “¿Quién soy?”

Objetivos específicos de la sesión

- Fomentar la creatividad de las y los niños, mediante el planteamiento de adivinanzas que requieran asociar las características descritas con un animal específico.
- Estimular la expresión oral y la comunicación a través del intercambio de ideas para resolver adivinanzas en grupo.
- Identifica animales de acuerdo a sus características físicas, a través de la lectura de cuentos cortos que mejoren su comprensión lectora.

Metodología

- **Momento de inicio**

Para este momento se socializó con las y los niños los resultados obtenidos en la actividad del Espaciograma, con la intención de que ellos y ellas puedan reconocer cuales son los temas y herramientas que serán tenidos en cuenta en la construcción de la unidad didáctica que realizaremos con todo/as durante el semestre, logrando identificar como tema principal los animales, los colores y como recursos la pintura y los cuentos.

- **Momento de desarrollo**

Dentro de las primeras actividades de la fase de desarrollo de la unidad didáctica sobre la participación protagónica,

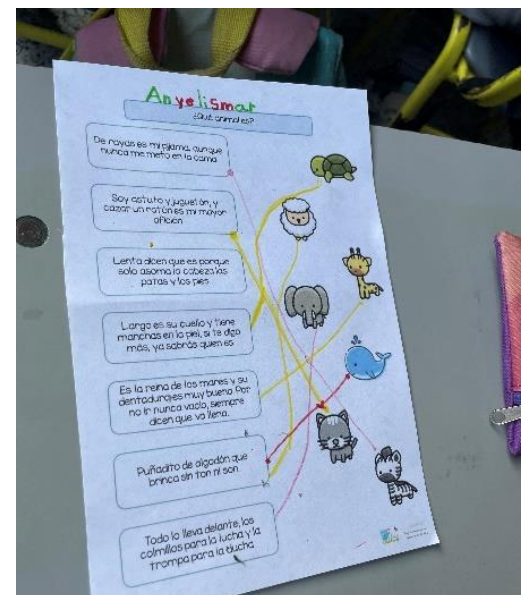


Figura 12.

Guía de adivinanzas realizado por niña del grado 101. Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

después de identificar el tema más frecuente de interés entre los niños y niñas, se identificarán las características físicas que caracterizan una serie de animales, para poder responder una serie adivinanzas que con ayuda de los docentes en formación serán leídos uno por uno y cada persona deberá unir con una línea la descripción física del animal con su respectivo dibujo.

- **Momento de cierre**

Para el momento del cierre se desarrolló la habilidad de fomentar de comprensión lectora para que las y los niños puedan plasmar en un dibujo la descripción gráfica de los protagonistas de un cuento de literatura infantil enfocado en los animales, el docente en formación realizó la lectura del cuento “El puma recibe una lección”.

La comprensión lectora insta a los niños y las niñas a plasmar en media hoja de papel lo que pudieron comprender del cuento, logrando identificar los personajes y los lugares que brinda el cuento a la par de fomentar su atención y concentración para escuchar textos cortos.



Figura 13.

Dibujos realizados por niños y niñas sobre el cuento “el puma recibe una lección”. Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

Resultado esperado de la sesión

Dentro de los resultados esperados de la sesión se espera que las y los niños aprendan a asociar las características físicas de algunos animales de la selva, la granja o el océano a través de la resolución de adivinanzas y la lectura de cuentos cortos que permitan mejorar su comprensión lectora

Cuarta sesión “Animales según su hábitat”

Objetivos específicos de la sesión

- Identificar y clasificar animales según su hábitat principal, como animales terrestres, aéreos y acuáticos
- Relaciona las características físicas de los animales con su hábitat, destacando cómo estas características los ayudan a sobrevivir en su entorno
- Mejorar la concentración de las y los niños, a través de juegos o ejercicios que requieran identificar y seguir secuencias de colores numéricos.

Metodología

- **Momento de inicio**

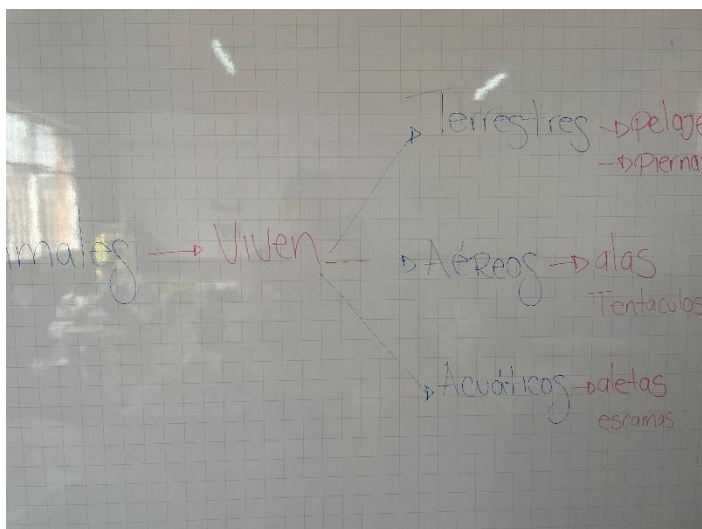


Figura 14. Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales según su hábitat. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Para este momento de manera colectiva determinamos entre todos cual es la clasificación de los animales según su hábitat de acuerdo a algunas características físicas, encontrando similitudes y diferencias entre algunos animales reconociendo partes del cuerpo que les permite a los animales vivir en un respectivo hábitat. Para los animales terrestres reconocen la presencia de pelaje y piernas, los animales aéreos cuentan con alas, mientras que los animales acuáticos cuentan con escamas, tentáculos o aletas.

- **Momento de desarrollo**

A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales y colores, se le hizo entrega de una guía para colorear el animal de acuerdo a los números que se ubican en su cuerpo, dentro de las guías se encontraban un oso, un pulpo y un loro. Aunque en el Espaciograma se reflejó su poco gusto por aprender de números las guías intentar combinar los temas que les gustan y lo que no, para poder enseñarlos de diferentes maneras que incentiven su interés.

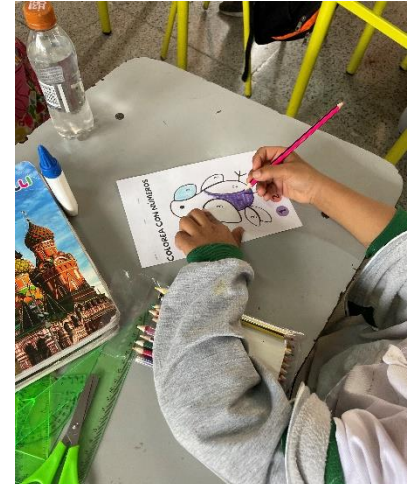


Figura 15.
*Desarrollo de la guía “colorea con números” por niño del grado 101.
Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)*

- **Momento de cierre**

Después de que cada niño y niña termine de colorear el animal que le correspondió y haciendo uso de su aprendizaje significativo de acuerdo a los aprendido en el momento inicial y su experiencia, pegó en la respectiva cartelera su animal de acuerdo a su clasificación según su hábitat teniendo en cuenta el primer momento de la sesión, para este momento se evidencia que las y los niños mejoran su concentración y atención al realizar actividades de motricidad fina que fortalecen el agarre y la precisión en los trazos.



Figura 16.

*Ubicación de los animales por niños y niñas del grado 101 según corresponda de acuerdo a su hábitat.
Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)*

Resultado esperado de la sesión

Como resultado esperado de la actividad propuesta se elaboró colectivamente entre todos tres carteles, que dan cuenta de las diferentes clasificaciones de los animales de acuerdo a su hábitat diferenciando entre los terrestres, aéreos o acuáticos, de acuerdo a sus características físicas.

Quinta sesión “Animales según su alimentación”

Objetivos específicos de la sesión

- Identificar y clasificar diferentes tipos de animales según su dieta, como herbívoros, carnívoros y omnívoros a través de actividades de asociación.
- Reconocer y comparar las diferentes dietas de los animales de manera colectiva.

Metodología

- **Momento de inicio**

Para este momento de manera colectiva se realizó un mapa mental que permitió recordar lo trabajado hasta el momento en cada una de las actividades.

Después determinamos entre todos cual es la clasificación de los animales según su alimentación, logrando identificar entre animales carnívoros, herbívoros u omnívoros; Después algunos de las y los niños aportan ejemplos de acuerdo al tipo de alimentación, como animales herbívoros se hace referencia a las jirafas, como carnívoros al león y como omnívoros a los hipopótamos.

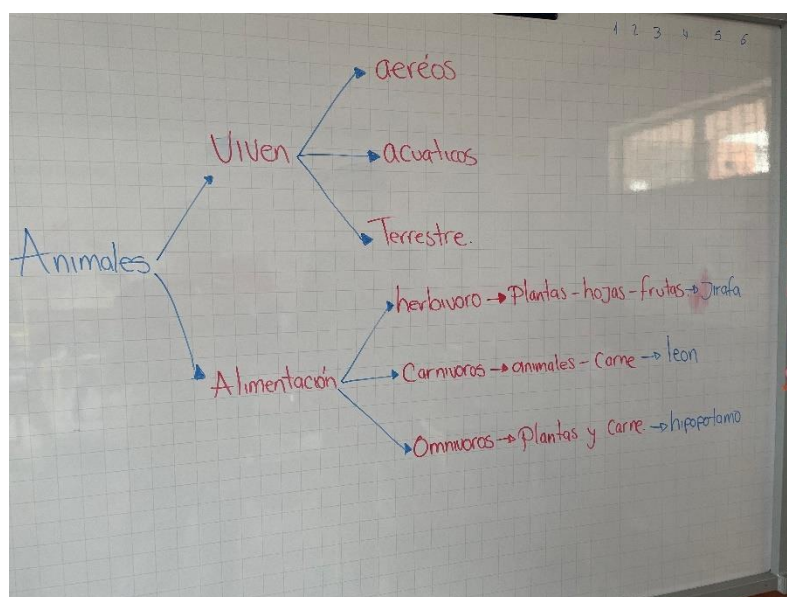


Figura 17.

Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales según su alimentación. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

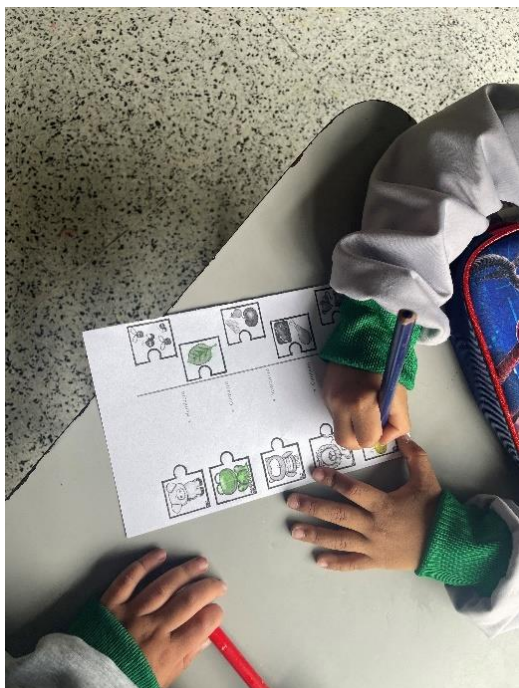


Figura 18.
Desarrollo de la guía del rompecabezas.
Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

- **Momento de desarrollo**

A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales, se le hace entrega de una guía de rompecabezas los cuales debían colorear, recortar y unir de acuerdo al tipo de alimentación que tiene el animal, con la intención de seguir fortaleciendo su motricidad fina, uno de los profes en formación explica de manera detallada y específica el paso a paso de la actividad. No obstante, por la falta de tijeras y colbón ese día en el salón, las y los niños solo unen con una línea los animales con la clasificación y el alimento que corresponde.

- **Momento de cierre**

Para este momento cada niño presentará de manera individual la forma en que unieron los animales y los alimentos, teniendo en cuenta la explicación colectiva del primer momento y sus conocimientos previos adquiridos en la clase de ciencias naturales.

Resultado esperado de la sesión

Como resultado esperado de la actividad propuesta se elaborará colectivamente una actividad de asociación que permita relacionar los animales con su respectiva forma de alimentación, diferenciando entre los animales carnívoros, herbívoros y omnívoros según sea el caso.

Sexta sesión “Animales domésticos y salvajes”

Objetivos específicos de la sesión

- Reconocer algunas diferencias entre los animales domésticos y salvajes como una de las formas de clasificación posibles
- Identificar y clasificar diferentes tipos de animales según su relación con los humanos, como domésticos y salvajes

Metodología

- **Momento de inicio**

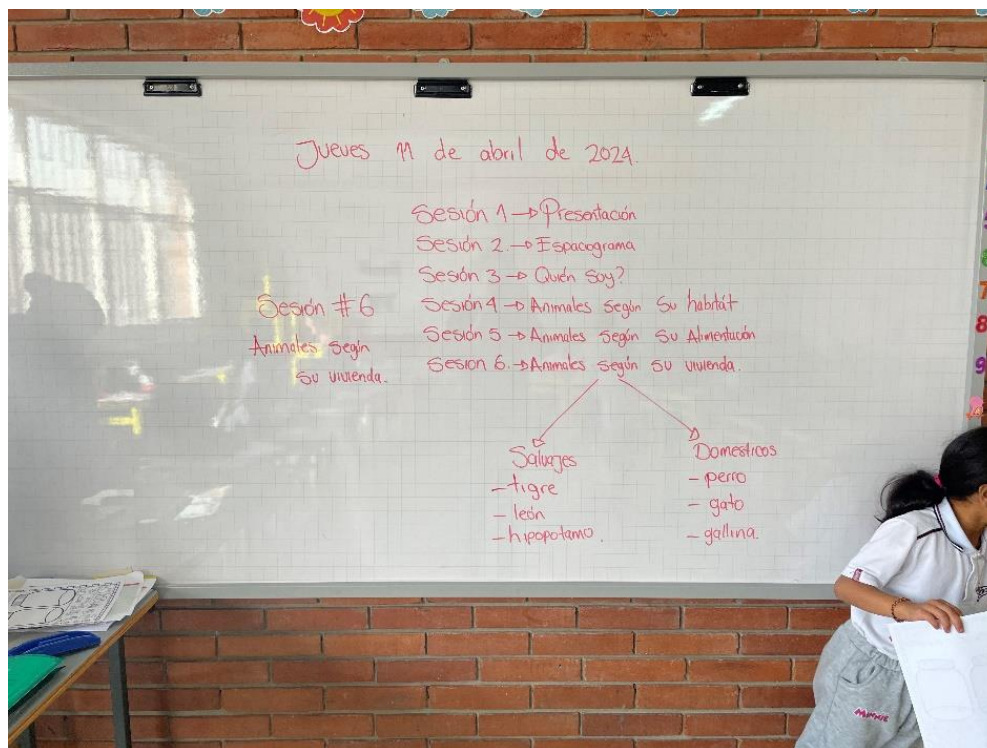


Figura 19.

Construcción colectiva en el tablero sobre clasificación de los animales salvajes y domésticos. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Para este momento como se realiza en todas las sesiones se hace un recuerdo de las sesiones elaboradas hasta el momento en el tablero y se determina otro tipo de clasificación que los maestros en formación denominamos “Animales domésticos y salvajes” pero las y los niños la denominaron “animales de acuerdo a su vivienda” estableciendo la relación con el ser humano, logrando identificar que los animales domésticos son aquellos que pueden vivir con los seres humanos mientras que los salvajes no tienen esa posibilidad y se exploran otras características dentro de dicha clasificación.

- **Momento de desarrollo y momento de cierre (60 minutos)**

A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales, se le hace entrega de una guía en la cual deberán señalar los salvajes y los domésticos, en los cuales deberán colorear, recortar y pegar cada uno de los animales de acuerdo al frasco que corresponda

teniendo en cuenta la elaboración colectiva que se hace en el momento inicial, algunos socializarán sus resultados justificando la elección que hicieron y se fortalece permanentemente la concentración de las infancias del grado 101.



Figura 20.

Desarrollo de la guía “Clasificación de animales domésticos y salvajes” por niños y niñas del grado 101. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Resultado esperado de la sesión

Como resultado esperado de la actividad propuesta cada uno de los niños y las niñas podrán asociar los animales como domésticos o salvajes reconociendo diferencias o similitudes entre ellos y fortaleciendo el aprendizaje significativo sobre los animales en lo transcurrido dentro de la unidad didáctica.

Séptima sesión “Animales en mi territorio”

Objetivos específicos de la sesión

- Identifica y familiarízate con las especies de animales que habitan en los entornos cotidianos, como aves, mamíferos, insectos y otros.
- Registra los animales que se visibilizan cotidianamente en el territorio, utilizando herramientas de mapeo o dibujo a mano alzada.

Metodología

- **Momento de inicio**

Al comienzo de la sesión el profesor en formación enumera las filas del salón con el propósito de armar grupos de 5 a 6 personas. Se organizan la mesas alrededor del espacio y se le pide a cada grupo que se ubiquen en una esquina del salón para luego brindarles medio pliego de papel periódico y una caja de crayolas o colores.

- **Momento de desarrollo**

Después de que se conformaron 5 grupos se les pidió a todos que se sentaran alrededor de su respectivo pliego de papel, el profe en formación da las instrucciones para la realización de la cartografía social, donde se les pide ubicar respectivamente:

- ✓ Ubicar entre todos el colegio
- ✓ Ubicar cada uno/a su vivienda teniendo en cuenta la cercanía al colegio
- ✓ Ubicar en el mapa las animales que se perciben en sus territorios cotidianos como la cuadra, el barrio y la escuela

- **Momento de cierre**

Después de que todos terminan de hacer las cartografías sociales, cada grupo paso al frente y socializa su respectivo mapeo realizado colectivamente, logrando encontrar entre las cartografías perros, gatos, palomas entre otros animales en los territorios cotidianos de las y los niños.

Figura 21.

Niños y niñas realizando cartografías sociales. Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)





Figura 22.

Socialización de las cartografías sociales. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Resultado esperado de la sesión

Como resultado de la actividad se obtuvieron varias cartografías sociales que dieron cuenta de las percepciones que tienen las y los niños sobre sus territorios y los animales que habitan en dichos lugares, asimismo recordaron lo aprendido en las primeras sesiones de la fase de desarrollo de la unidad sobre la diversa clasificación de los animales logrando ubicar animales terrestres domésticos o animales aéreos.

Dentro de las percepciones plasmadas por las y los niños algunos refieren vivir cerca al colegio mientras que en otros casos la distancia entre la casa y la IED permite evidenciar la distancia considerable que existe entre los dos espacios, frente a la identificación de los animales cotidianos que perciben las y los niños cotidianamente en sus territorios se plasman animales como las palomas, los perros, los gatos entre otros.

3.4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas

La evaluación está pensada como un proceso que según Mora (2004) "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora" (p. 2), procurando ser de carácter cualitativo y permitiendo la participación de todas las personas involucradas en la experiencia pedagógica, donde tanto los maestros en formación como los niños y niñas puedan contribuir a descubrir los aciertos o desaciertos de la propuesta pedagógica que promueve la participación. González & Ayarza, (1996 citados por Mora, 2004) afirman que "...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la autoevaluación" (p.3).

Teniendo en cuenta el modelo pedagógico constructivista que maneja la IED Antonio José Uribe, la evaluación será planteada desde el mismo enfoque esto permite que toda las personas involucradas puedan participar del proceso, no solo en los contenidos y formas propias del ejercicio de enseñanza sino en su proceso de retroalimentación al final de la experiencia pedagógica. Mora (2004) entiende la autoevaluación como

un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa. En la autoevaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa, tales como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, entre otras participaciones de interés para el proyecto (p. 20).

El proceso de evaluación además de estar contemplado como uno de los elementos mínimos que deben conformar la unidad didáctica, adquiere un carácter fundamental dentro del enfoque de investigación acción que permite evaluar los resultados de las sesiones desarrolladas por las y los niños como protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje diseñado en sus intereses temáticos y didácticos utilizados dentro de la fase de cierre de la unidad contemplada por dos actividades, dentro de las que se encuentra un ejercicio de semaforización bajo al pregunta dinamizadora ¿Qué tanto aprendiste en la unidad didáctica?

3.4.1. Fase de Cierre

La fase de cierre está compuesta de dos sesiones: la primera sesión es la actividad final de la temática seleccionada como interés por las y los niños dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, donde se realizan manualidades sobre animales donde se fortalece la concentración y motricidad fina.

La segunda sesión está enmarcada dentro del proceso de evaluación que deben tener las unidades didácticas, donde cada uno y una de las participantes de la experiencia presentan sus percepciones, recomendaciones sobre las temáticas y recursos utilizados mediante todo el proyecto pedagógico a través de la autoevaluación.

Octava sesión “El Zoológico”

Objetivos específicos de la sesión

- Promover la colaboración entre los niños en un entorno grupal durante la actividad de manualidades, facilitando el intercambio de ideas, materiales y asistencia mutua en la creación de máscaras temáticas de animales.
- Potenciar la creatividad y la imaginación de los niños al permitirles seleccionar el animal que desean representar y decidir cómo decorar su máscara, ofreciendo así una vía para expresar su originalidad y fomentar el desarrollo de su imaginación.

Metodología

- **Momento de inicio**

Al comienzo de la sesión se hace una retroalimentación de las sesiones que se han realizado hasta el momento de la unidad didáctica de manera colectiva en el tablero y recordando la temática propuesta teniendo cuenta sus intereses o gustos.

- **Momento de desarrollo**

Luego se le da la posibilidad a cada niño o niña de escoger un animal de los seleccionados para que puedan decorar a su gusto, para poder llevar a finalidad una máscara que usaran al final de la sesión, usando como materiales papeles de colores, crayolas o el material que más les guste. En la medida en que iban decorando el animal con ayuda de los maestros en formación cortaron los ojos y colocaron el hilo caucho en los extremos de la máscara para poder ser utilizada



Figura 23.

Decoración de máscaras por niñas del grado 101. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

- **Momento de cierre**

Para terminar, se realiza una dinámica donde todos los animales con cada una de sus particularidades habitan en el mismo entorno a través de un juego de roles personificados por cada uno de los niños y las niñas

Resultado esperado de la sesión

Como resultado esperado de la actividad propuesta se espera que los niños y niñas realicen una manualidad que permita poner en juego lo aprendido en la unidad didáctica sobre la temática estudiada y que de manera transversal mejore su motricidad fina al cortar, pegar y decorar máscaras temáticas.



Figura 24.

Niños y niñas en la sesión del zoológico. Fuente: Foto tomada por Kevin A. Herrera (2024)

Novena sesión “Autoevaluación”

Objetivos específicos de la sesión

- Facilitar un proceso de autoevaluación con los niños y niñas como protagonistas de la unidad didáctica, con el propósito de que reflexionen sobre su comprensión de la temática abordada, identifiquen sus fortalezas o áreas de mejora para implementaciones futuras.
- Implementar un proceso de autoevaluación con los protagonistas y coprotagonistas de la unidad didáctica, con el fin de fomentar una reflexión activa sobre la importancia de la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

- **Momento de inicio**

Para este momento de manera colectiva se plasmó en el tablero las sesiones realizadas dentro de toda la experiencia pedagógica vivida a través del diseño e implementación de la unidad didáctica, llevada a cabo con las y los niños del grado 101 de la IED Antonio José Uribe

- **Momento de desarrollo**

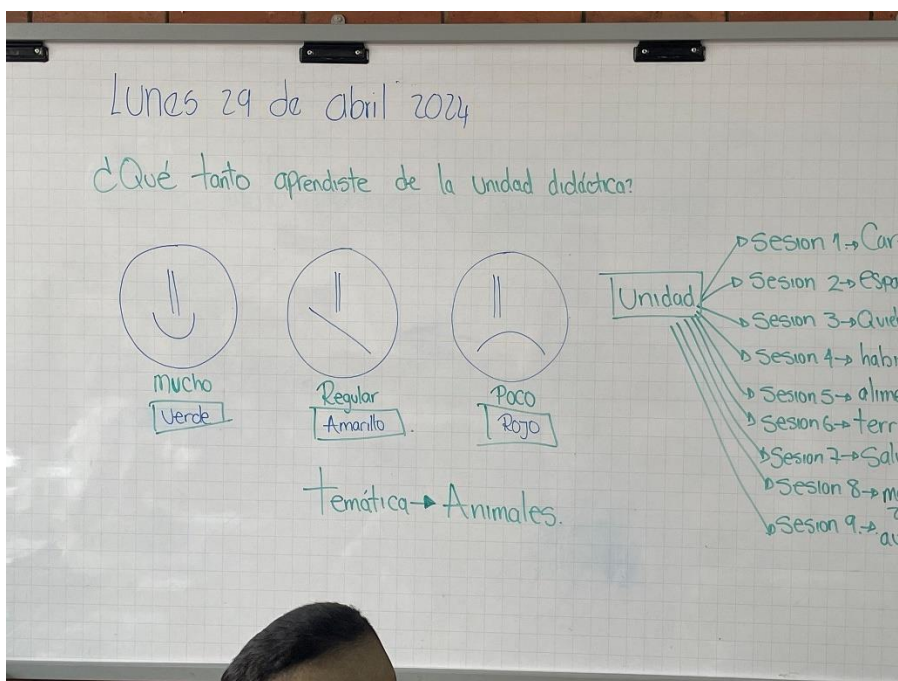


Figura 25.

Explicación de la autoevaluación en el tablero. Fuente: Foto tomada por Felipe Cagua (2024)

A cada niño y niña se le hace entrega de una guía de semaforización, con la pregunta ¿Qué tanto aprendiste con la unidad didáctica?, la cual cada persona deberá colorear la cara de acuerdo a lo aprendido de manera general sobre la temática.

La cara verde – feliz representa haber aprendido muchas cosas, la cara amarilla – regular representa que si bien se aprendieron muchas cosas otras no quedaron suficientemente claras y la cara roja – triste representa no haber aprendido nada de las sesiones realizadas.

- **Momento de cierre**

A modo de socialización se escucharon a 5 o 6 voluntario/as sobre sus razones sobre la cara que pintaron y teniendo en cuenta el proceso lectoescritor de las y los niños, con las personas que quisieron y se sintieron cómodo/as se realizó un video en el patio escolar en el cual comentaron las razones de la cara seleccionada en la guía intentando motivar a las personas de las caras verdes y amarillas para conocer los puntos de vista para poder mejorar en próximas implementaciones de la unidad (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Proceso de autoevaluación de la unidad didáctica realizada por las y los niños del grado 101.

Proceso de Autoevaluación	
Total de participantes	20
Color Verde	17
Color Amarillo	3
Color Rojo	0

Nota: La tabla muestra los resultados obtenidos en la guía de la autoevaluación realizada por las y los niños del grado 101 a la unidad didáctica. Fuente: Elaboración propia (2024)

La tabla 5 permite sintetizar que la cantidad de participantes para la sesión fue de 20 niños y niñas, de los cuales 17 comunican que aprendieron mucho de acuerdo a la temática desarrollada en la unidad didáctica señalando la cara feliz con color verde, mientras que 3 personas señalan que aprendieron algunas cosas a través de la cara regular con color amarillo,

pero se pueden presentar mejoras como la asistencia a todas las sesiones ya que por dinámicas personales la asistencia al colegio no es constante entre otras situaciones.

Resultado esperado de la sesión

Como propuesta de evaluación se realiza un proceso de autoevaluación colectivo y personal sobre la temática y los recursos implementados en el diseño e implementación de la unidad didáctica, lo cual permite reconocer aspectos a mejorar para futuras implementaciones que permitan cumplir con los objetivos propuestos al momento de llevar a cabo un proyecto pedagógico que fortalezca la participación protagónica de las y los niños en el aula de clase.

Reflexiones del proceso evaluativo desde los docentes en formación

Teniendo en cuenta que el proceso de autoevaluación debe ser colectivo, logrando integrar a todas las personas que hacen parte de la experiencia, a continuación, se presentara el análisis de nosotros como docentes en formación sobre la implementación total de la unidad didáctica, teniendo en cuenta la escalera de participación de Roger Hart. Logrando identificar en que medida se evidencio la participación de las y los niños dentro de las sesiones de la unidad.

Tabla 6.

Análisis evaluativo sobre la unidad didáctica por parte de los docentes en formación

Sesión	Nombre de la sesión	Análisis sobre la sesión en términos de la participación protagónica
1	Presentación	La sesión promueve la participación protagónica de los niños y las niñas al permitirles compartir sus experiencias y preferencias, así como al involucrarlos en actividades creativas y colaborativas que contribuyen a la construcción de un ambiente educativo inclusivo y participativo.
2	Espaciograma	La sesión facilita la participación activa y protagónica de los niños y niñas al permitirles expresar sus opiniones, intereses y preferencias, así como al involucrarlos en actividades

		<p>dinámicas y colaborativas que contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje significativo.</p> <p>Por ejemplo: La mesa redonda en el patio de primaria, permitió reunirnos en un círculo y utilizar la estrategia del grupo focal con preguntas detonantes, fomentando la participación activa de todos los niños y niñas, permitiéndoles expresar sus opiniones, intereses y preferencias en cuanto a lo que les gustaría aprender y cómo les gustaría hacerlo.</p>
3	¿Quién soy?	<p>La sesión estuvo diseñada de manera que los niños y niñas puedan participar de manera activa y protagónica, diseñando la primera actividad de la fase de desarrollo, teniendo en cuenta los intereses identificados en el espaciograma, fomentando la comprensión de textos y la expresión artística, lo que permite promover un aprendizaje significativo y una mayor implicación en su proceso educativo.</p> <p>Por ejemplo: Las actividades planificadas se centran en los temas de interés más frecuentes entre los niños y niñas, como los animales y los colores. Esto demuestra una atención a las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que facilita su participación activa y su compromiso con el aprendizaje.</p>
4	Animales según su hábitat	<p>La sesión permitió que las y los niños participen activamente en la sesión, desde la clasificación de los animales hasta la actividad de colorear y pegar en la cartelera, lo que fomenta su interés y fortalece su capacidad de concentración y atención para desarrollar las actividades propuestas.</p> <p>Aunque la sesión sigue estando planeada por su tema de interés general, como docentes en formación optamos por</p>

		<p>una actividad que permita combinar sus gustos en aspectos temáticos y herramientas didácticas con temas que no son 100% de su agrado.</p> <p>Por ejemplo: Al entregarles a cada niño y niña una guía para colorear un animal, se les da la oportunidad de participar activamente en una actividad que combina sus intereses por los animales y los colores. Aunque el Espaciograma reflejó su poco gusto por aprender números, se intenta combinar temas de interés para ellos y ellas.</p>
5	Animales según su alimentación	<p>Esta sesión permitió que las y los niños cuestionaran la metodología de la actividad, al no querer hacer el desarrollo del rompecabezas, sino que por el contrario realizaran la guía como ellos querían con solo unir con una línea los animales con su tipo de alimentación de una forma diferente a la propuesta.</p>
6	Animales domésticos y salvajes	<p>Para esta sesión los momentos que componen el desarrollo de la actividad, fomentan la participación protagónica de los niños al involucrarlos en la toma de decisiones, en la realización de actividades prácticas y en la expresión de sus opiniones, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y participativo.</p>
7	Animales en mi territorio	<p>En esta sesión la participación protagónica de las y los niños al involucrarlos en actividades prácticas, como la creación de una cartografía social, que les brinda la oportunidad de compartir sus conocimientos y experiencias con el grupo. Esto contribuye a un aprendizaje significativo y participativo, donde las y los niños se sienten parte activa de su proceso educativo.</p> <p>Por ejemplo: Durante el desarrollo de la sesión, se les pide a los grupos que realicen una cartografía social, donde deben ubicar el colegio, su vivienda y los animales que perciben en</p>

		sus territorios cotidianos. Esto incentiva la participación de los NN al involucrarlos activamente en la creación de un mapa que refleje su entorno y experiencias personales con los animales en sus territorios y comunidades.
8	El Zoológico	Los momentos de la sesión fomentan la participación activa y protagónica de los niños al involucrarlos en la elección y decoración de las máscaras, así como en la representación de roles en la dinámica final. Además, contribuye al desarrollo de habilidades motoras finas y creatividad de manera transversal a la temática seleccionada.
9	Autoevaluación - semaforización	Durante el desarrollo de la sesión, al hacer entrega a cada niño y niñas de una guía de semaforización con la pregunta "¿Qué tanto aprendiste con la unidad didáctica?". Esta actividad fomenta la participación protagónica al permitir que los niños y niñas reflexionen sobre su propio aprendizaje y expresen sus opiniones a través del coloreado de la cara que representa su percepción sobre el aprendizaje, a través de un proceso de reflexión propia y colectiva sobre la temática y las herramientas didácticas utilizadas en toda la unidad

Nota: La tabla la evaluación que realizan los docentes en formación sobre la unidad didáctica para promover la participación protagónica. Fuente: Elaboración propia (2024)

3.5.Modificar la práctica a la luz de los resultados

3.5.1. Recomendaciones

- Parte de modificar la práctica a la luz de los resultados, permite hacer sugerencias teóricas o metodológicas a la escalera de participación de Roger Hart, teniendo en cuenta que, dentro del proyecto pedagógico el desarrollo de la unidad didáctica parte de la caracterización y delimitación de un problema determinado en un contexto escolar específico.

Por lo tanto, se hacen las siguientes sugerencias metodológicas que permiten que los niveles de participación permitan realmente que las y los niños tomen decisiones de

manera situada alineados a la educación comunitaria como un enfoque pedagógico que permite que las y los niños tengan un impacto en sus comunidades y territorios escolares y no escolares.

Tabla 7.

Sugerencias metodológicas y/o prácticas a la escalera de participación

Niveles de participación	Sugerencias metodológicas y/o prácticas
<p>Manipulación (No participación)</p> <p>Decoración (No participación)</p> <p>Participación simbólica (No participación)</p> <p>Asignados, pero informados (Grados de participación)</p> <p>Consultados e informados (Grados de participación)</p> <p>Iniciada por los adultos decisiones compartidas con los niños (Grados de participación)</p> <p>Iniciada y dirigida por los niños (Grados de participación)</p> <p>Iniciada por los niños decisiones compartidas con los adultos (Grados de participación)</p>	<p>Construcción colectiva de estrategias de participación: Reconocer e identificar los diferentes niveles de participación de la escalera puede permitir que las y los niños establezcan según sus percepciones cuáles son las acciones que permite subir cada uno de los peldaños de la participación.</p> <p>Investigación participativa infantil: Los niños y niñas se involucran activamente en la investigación de temas relevantes para su comunidad o entorno escolar. Esto puede incluir la realización de encuestas, entrevistas, observaciones y análisis de datos, lo que les permite contribuir al conocimiento colectivo y tomar decisiones informadas.</p> <p>Foros Abiertos: Se organizan espacios donde los niños y niñas puedan expresar libremente sus opiniones, preocupaciones y propuestas. Los adultos actúan como facilitadores y escuchan activamente las contribuciones de los niños, promoviendo un diálogo inclusivo y respetuoso.</p> <p>Consejos estudiantiles restaurativos: Se crean instancias formales donde los niños y niñas son elegidos para ayudar a la resolución de conflictos, a través de</p>

	mecanismos o estrategias establecidos por ellos y ellas para convivir con respeto.
--	--

Nota: La tabla contempla las sugerencias metodológicas y/o prácticas a la escalera de participación de Roger Hart de acuerdo a los resultados de la unidad didáctica. Fuente: Elaboración propia (2024)

- Consideramos importante que la IED Antonio José Uribe siga creando espacios que permitan darle continuidad al re diseño e implementación de la unidad didáctica, ya que el proyecto pedagógico permite brindar espacios a las y los niños de participar en sus procesos de enseñanza aprendizaje motivando su interés en dichos espacios.
- Se resalta la importancia de ampliar los materiales didácticos utilizados en la implementación de proyectos pedagógicos que trabajen con las infancias, ya que dichos materiales permiten motivar el interés y participación de las y los niños dentro de cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, logrando evidenciar que el desarrollo de las actividades a través de recursos como las manualidades, rompecabezas, adivinanzas, la pintura o dibujos a mano alzada entre otros mejoro la atención o concentración personal y grupal de lo/as participantes.
- Se sugiere a los padres de familia de las y los niños de la IED Antonio José Uribe, garantizar la asistencia a la institución de sus hijo/as ya que se evidenció ausencias parciales que afectaron la participación protagónica de las infancias del grado 101 dentro de sus procesos de enseñanza aprendizaje
- Se recomienda que los resultados obtenidos en los espaciogramas permitan crear diferentes unidades didácticas temáticas dentro de una misma secuencia, ya que se estima que para fortalecer en un mayor nivel la participación protagónica de las y los niños, la implementación de dichos recursos de planificación deben ser a largo plazo dentro del año escolar.

4. CAPÍTULO 3

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El proyecto pedagógico implementado en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe, tuvo la intención de promover la participación protagónica de las niñas y los niños del grado 101 de la institución educativa, a través de la creación de procesos de enseñanza – aprendizaje más participativos, desde el rol que tienen las infancias como sujetos de derechos de acuerdo a la normativa internacional y nacional. Dichos procesos de enseñanza aprendizaje son adaptados al PEI y al modelo pedagógico constructivista de la institución, ya que no se contaban con los espacios suficientes y/o necesarios que incentivarán la participación protagónica para los primeros grados de educación primaria.

Para lograr el objetivo general del proyecto pedagógico se fijaron 3 objetivos específicos que presentaron los siguientes hallazgos para el respectivo cumplimiento del objetivo macro del PP. En primer lugar, el ejercicio de caracterización y contextualización de las dinámicas propias del territorio, la escuela y la comunidad dan cuenta como fenómenos como la gentrificación por los procesos de renovación urbana en el sector, el poco acceso a conectividad que tiene la comunidad educativa, la presencia de personas en habitabilidad de calle que convergen en el territorio barrial y escolar, influyen en las experiencias educativas de las infancias del grado 101, donde la IED como respuesta a dichos procesos sociales, culturales y económicos a fijado varias estrategias dentro de sus políticas institucionales para garantizar el acceso y permanencia de los NNA de los barrios que conforman la UPZ 95 en la localidad del Santa Fe.

Además de generar un proceso de caracterización geoespacial, se logra identificar dentro del aspecto humano y personal de las infancias del grado 101, que en el aula de clase interactúan niños y niñas con un rango de edad entre los 6 a los 9 años de edad, con diferentes grupos étnicos como el indígena y el afrodescendiente, con un estrato socioeconómico 1 y 2, así mismo, algunos viven procesos de migración a la ciudad de Bogotá desde otras zonas del país y hasta de carácter internacional, lo que genera que las necesidades o intereses varíen de manera significativa al momento de crear espacios de participación protagónica dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos educativos particulares.

En segundo lugar, se rescata el rol que tiene la escuela en la formación de los derechos y la ciudadanía de los NN, por lo tanto, la intención de fundamentar la unidad didáctica como herramienta pedagógica dentro del proyecto en los postulados de la educación comunitaria, la participación y el protagonismo infantil como ejes centrales para la implementación de la herramienta, permite que los espacios y sesiones diseñadas estuvieran en clave de no replicar una visión adulto céntrica sobre la visión de las infancias, sino que por el contrario se legitimen dentro de la practica pedagógica sus intereses, necesidades y saberes como válidos para crear desde ahí procesos de enseñanza – aprendizaje fundamentados desde la educación comunitaria como un enfoque pedagógico participativo y contextual donde los NN se auto reconocen como sujetos de derechos capaces de participar de manera activa y crítica.

En tercer lugar, se hizo pertinente hacer sugerencias desde una perspectiva practica y/o metodológica a la escalera de participación de Rogert Hart, al reconocer la necesidad de considerar los contextos y recursos específicos de las y los niños al momento de participar. Centrarnos en la denominación de los niveles, no da cuenta de las posibles limitaciones que enfrentan las y los niños en entornos diversos y desiguales. Por lo tanto, es importante adaptar la escalera a las diferencias contextuales y los recursos disponibles con los que cuentan los NN en diferentes situaciones.

En cuarto lugar, al revisar el objetivo general sobre analizar el impacto en que la unidad didáctica “con ojos de niños y niñas”, promovió la participación protagónica de las infancias del grado 101 de la IED Antonio José Uribe, se concluye del proyecto pedagógico que teniendo en cuenta la escalera de participación propuesta por Rogert Hart las sesiones y los resultados esperados de cada una de las actividades, se da cuenta que las y los niños que hicieron parte de la experiencia pedagógica lograron a través del PP situarse entre el cuarto escalón “Asignados, pero informados” y quinto escalón “consultados e informados” de la escalera. En estos escalones las infancias del grado 101 comprendieron la situación en la cual van a participar al poder poner en dialogo sus intereses o gustos dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, pero a su vez tienen un papel significativo en el diseño e implementación de la unidad al ser consultados y se reconocen sus opiniones.

Aunque ya se han enunciado algunas conclusiones con respecto a los objetivos y pregunta de investigación planteados, a continuación, se enunciaran los aportes que brinda el

proyecto teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la unidad didáctica, desde dimensiones teóricas, metodológicas y pedagógicas.

APORTES A NIVEL TEÓRICO

Para justificar el proceso de participación protagónica de las infancias en los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro del aula de clase, se fijaron como referentes teóricos y pedagógicos: la educación comunitaria, el protagonismo infantil, la participación y la categoría social de infancia. En primer lugar, como lo afirma Cieza (2006) La educación comunitaria es básicamente promocional y normalizadora de la participación, es decir, su objetivo prioritario será el crear y promover las condiciones necesarias para la actuación autónoma de las comunidades y para la autodeterminación de su acción social (p.776), en el marco del PP dicha categoría aportó herramientas que permiten resignificar el protagonismo infantil dentro de los espacios de educación formal a través de espacios alejados de la visión adulto céntrica que se tiene de las infancias y que niega los saberes que tienen al momento de participar donde se fundamenta el rol de la educación comunitaria en la escuela.

En segundo lugar, el protagonismo infantil se encuentra ligado a la capacidad de las y los niños de hacer efectivos sus derechos al hacer escuchar su voz en los asuntos de la vida pública, en esta medida se hace referencia a la capacidad de participar que tienen de manera individual o colectivamente la niñez. Dentro del proyecto pedagógico se recalca el eje de participación consagrado en la Convención de los Derechos del Niño a nivel internacional y otros instrumentos normativos a nivel nacional que promueven y permiten a las y los niños a participar dentro de los espacios de educación formal al retomar un concepto que nace en el centro de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores (NATs).

En tercer lugar, la participación es una categoría fundamental que reconoce la importancia de involucrar a los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas. A lo largo de las décadas, ha surgido como un principio central en los derechos de la infancia, respaldado por la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y otros marcos legales y políticos a nivel nacional e internacional. La participación infantil va más allá de simplemente involucrar a los niños y niñas en actividades o eventos; se trata de empoderarlos como agentes activos en la configuración de su propio

entorno, en la promoción de sus derechos y en la construcción de comunidades más inclusivas y democráticas.

En cuarto lugar, desde una visión sociológica de la infancia es preciso rescatar la capacidad de agencia que apropian las y los niños al ser reconocidos como sujetos de derechos, en la medida en que son capaces de integrar sus experiencias de vida dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que permiten dar cuenta de la diversidad existente dentro de aula de clase tensionando dicha categoría social que por mucho tiempo se pensó como universal y hegemónica, sin tener en cuenta el entramado social que aporta cada niño y niña en la escuela, al existir una interseccionalidad a nivel de clase, grupo étnico, edad, nacionalidad que delimitan sus necesidades o gustos a la hora de aprender.

APORTES A NIVEL METODOLÓGICO

A nivel metodológico la selección de la investigación acción (IA) como enfoque nos permitió reflexionar de manera consecutiva sobre la experiencia pedagógica, permitiendo que nuestro rol como educadores dentro del aula de clase estuviera intencionado en todo momento por un carácter co-protagonico, al lado de las y los niños como protagonistas del proyecto pedagógico para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje más participativos teniendo en cuenta el ciclo acción reflexiva propuesto por Lewin (1946), cumpliendo con un momento de observación desde el primer día de inmersión hasta el proceso de autoevaluación de la unidad didáctica, una reflexión dentro del ejercicio de caracterización que permitió delimitar, justificar y plantear el problema de investigación.

De igual forma, se contó con un momento de planificación que permitió diseñar la unidad didáctica de manera colectiva y un momento de acción que estuvo determinado por la implementación de cada una de las sesiones de la unidad. Por otro lado, cabe destacar el modelo de investigación de Whitehead (1991) fue el más eficaz por las dinámicas propias del contexto, de las y los participantes y el carácter temporal a corto plazo que contemplaba la unidad didáctica conformada al final por un total de 9 sesiones, distribuido en una fase de inicio, desarrollo y cierre.

APORTES A NIVEL PEDAGÓGICO

El proyecto pedagógico realizado permitió a nivel personal que nosotros como educadores en formación lleváramos a la práctica lo aprendido dentro del proceso académico en la licenciatura a nivel teórico, desde el primer momento en la institución educativa se fueron adquiriendo habilidades que permitieron generar conocimiento al lado de las y los niños en los primeros grados de enseñanza, siempre instando a crear espacios que permitieran motivar su interés, curiosidad y creatividad para llevar a cabo las actividades propuestas que buscaron en todo momento escuchar su voz, hacerlos partícipes de una manera un poco más consciente de los aportes que brindan a la experiencia pedagógica.

Con respecto, a la línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio el aporte que brinda esta investigación permite interpelar el rol de la educación comunitaria al interior de los espacios de educación formal y darse la oportunidad de tensionar las vivencias escolares que parecen aisladas de las comunidades y los territorios en los que se sitúan las escuelas y se normalizan dicha desconexión. De igual forma, la educación comunitaria como fisura permite reconocer las diversas subjetividades que encarnan las infancias dentro de todo el entramado interseccional que se presenta en instituciones como la IED Antonio José Uribe, donde existen niños y niñas afro, indígenas, migrantes con pluralidades socioeconómicas que convergen en las escuelas.

Asimismo, el aporte a la línea de investigación está enmarcado en la posibilidad de crear espacios educativos fundamentados desde una pedagogía activa crítica que fomente el protagonismo infantil valorando la participación de dichos actores como personas activas dentro de las comunidades de las que hacen parte. Dicha fundamentación pedagógica permite brindar herramientas para que las y los niños no sean sujetos pasivos en la transmisión de conocimientos, sino que por el contrario son sujetos activos desde los territorios escolares donde se reconoce su voz para un posterior agenciamiento en los otros territorios que habitan.

Para finalizar, a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos se insta a continuar con espacios que permitan fortalecer el quehacer pedagógico que brinda la educación comunitaria dentro de las escuelas ya que existen referentes pedagógicos y didácticos propios de dicho modelo o enfoque que permiten tensionar la construcción de conocimiento desde un visión hegemónica del mismo. De igual forma, se

recalca la importancia que adquiere brindar a los niños y niñas espacios que permitan reivindicar su rol dentro de los espacios formales o no formales de la educación como sujetos de derechos, donde la participación funciona como principios interdependiente de los derechos humanos de dicho grupo poblacional. No obstante, se sugiere a la LECODDHH potenciar la visión europea de la educación comunitaria que se centra en primera instancia en la participación a cualquier escala de todos los actores dentro de cualquier proceso, reconociendo que dicho accionar permite brindar una autonomía a las personas y la transformación empieza desde el simple hecho de participar y ser escuchado.

La potencia que adquiere la visión comunitaria no latinoamericana encuentra su fundamento en el protagonismo infantil que se fortalece dentro de la escuela, al permitir crear una toma de decisiones de manera horizontal entre los diversos actores que confluyen dentro de un mismo escenario, con posibilidad de construir consensos y disensos a través del reconocimiento del derecho a la participación que tienen las y los niños, el cual se visibilizo en el proyecto pedagógico como un primer acercamiento de generar un protagonismo infantil dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje donde son tenidos en cuenta sus intereses y necesidades particulares de las infancias.

Para concluir se sugiere para un segundo acercamiento crear una secuencia didáctica conformada por varias unidades a largo plazo durante el año escolar, que permita integrar desde una visión comunitaria normalizadora de la participación, procesos de aprendizaje que relacionen la escuela, la comunidad y el territorio desde el fortalecimiento del protagonismo infantil y el rol activo de las y los niños, ya que la institución como las dinámicas propias del contexto requieren un constante fortalecimiento de dichos espacios.

5. Referencias citadas

- Acosta, K. (2019). *Implementación de herramientas pedagógicas para generar procesos de escolarización en niños de 3 a 5 años de la comunidad del barrio Villas del Ocoa en el municipio de Villavicencio-Meta*. Corporación Universitaria Minuto de Dios; Villavicencio-Colombia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10656/13012>
- Alcaldía Local de Santa Fe. (2020). Diagnóstico Local Territorializado. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico_santa_fe_2020_consolidado.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Decreto 508 de 2019_“*Por medio del cual se adopta el Plan Parcial de Renovación Urbana “San Bernardo – Tercer Milenio”, ubicado en la Localidad de Santa Fe y se dictan otras disposiciones*”.
- Álzate, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Editorial Papiro. Pereira. ISBN 958-9249-89-2
- Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. En: *Hologramática*. Facultad de ciencias sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Año VII, número 12, v3, pp. 23-53. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/904/hologramatica_n12vol3pp23_53.pdf
- Barreto, B. V. y Moreno, V. (2021). *Construyendo participación y ciudadanía desde la escuela: una propuesta pedagógica para la participación política de la niñez en la Institución Educativa y Técnica Valle de Tenza (Municipio de Guateque, Boyacá)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17077>.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Universidad de los Andes. <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Cardozo, G. y Michalewicz, A. (2017). El paradigma de la Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: en la búsqueda de la plena

- implementación. En: Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Número 82, ISSN 1851-1201.
- Casgrain, A., y Janoschka, M. (2013). *Gentrificación y resistencia en las ciudades latinoamericanas*. El ejemplo de Santiago de Chile. *Andamios*, 10(22), 19-44.
- Castro Sánchez, C.P. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano. En: Polifonías de la educación comunitaria y popular Diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos.
- Castro, J. (2017). Trompo TV, *Construyendo participación auténtica con niños y niñas de grado segundo en la IED Juana Escobar*.
- Chang, S., y Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires, Colombia: CLACSO
- Cieza, J. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de educación* (339), Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, pp. 765 – 779.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación
- Congreso de la República. (2022). Ley 2195 de enero 18 de 2022. por medio de la cual se adoptan medidas en materia de transparencia, prevención y lucha contra la corrupción y se dictan otras disposiciones.
- Corrales, A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista Digital de Educación Física*.
- Empresa de Renovación y Desarrollo Urbano de Bogotá. (2020). *Plan Parcial San Bernardo. Documento Técnico Soporte Componente Socioeconómico*.
- Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives
- Estévez, D. R. y Moyano, J. J. (2012). *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*). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2290>.
- Fernández, J., García, R. & Posada, F. (1993). Guía para el diseño curricular en educación física. Lérida: Ágonos.
- Gándara, C.; Padilla, F. y Gutiérrez, P. (2020). *Población flotante y ciudad desde una perspectiva socioespacial: revisión de estudios recientes*. Si Somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, 20(1), 103-122. DOI: 10.4067/S0719-09482020000100103
- Gaytán, A. (1998) “Protagonismo Infantil” en: La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas. Actas del Seminario. Bogotá, pp. 86.
- Gaytán, A. (1998) Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes. Redd Barna. Guatemala.
- Gómez, N. M. (2019). La participación infantil como estrategia social para la transformación comunitaria en el Municipio de Soacha. (Tesis de Maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/7971>
- Grau, O. (2020). Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Colección Ensayos; 5).
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación – acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. Revista de Antropología Social 9, pp. 27-49. <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RA-SO0000110027A/9940>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2016). *Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con alta permanencia en calle o en situación de vida en calle*. Bogotá. D.C. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_21.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia

- Iral, N y Polo, X. (2021). *La literatura infantil como herramienta pedagógica que potencializa las habilidades de producción textual en el grado segundo del Colegio Palermo de San José y del Colegio Monseñor Ernesto Gómez*. <http://hdl.handle.net/10819/8158>
- Rekalde, I., Vizcarra, M., y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- Lay, S., Araya, E., Marabolí, C., Olivero, G., y Santander, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e infancias*, 2, 147-17. DOI: <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>.
- Lemus, L. (2022). Ciudadanías Infantiles. La participación infantil en Colombia: un análisis de caso. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*. Vol. 10, Numero 2. pp.55-65.
- Lemus, L. y Cardona, L. (2019). Pido la palabra. La participación es cosa de chicos. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Liebel, M. (2000) *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Ed. IFEJANT. Lima.
- Mamani, O. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 4, pp. 197-203.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: siglo XXI editores, s.a. de c.v
- Martínez, L. (2019). Educación Comunitaria: una retrospectiva en Iberoamérica. En: Pos-acuerdo, paz y pedagogía. Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano. Bogotá. Universidad Santo Tomás, pp. 139 – 183.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto Reglamentario 1860 de 1994.

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). *Política Pública Social para Habitantes de la Calle 2021-2031*. Bogotá, D.C. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-social-habitante-calle-2021-2031.pdf>
- Noguera, C. (2003). *LA DESAPARICIÓN DE LA INFANCIA*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Restrepo, M. (2017). *El material didáctico, como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Lorica – Córdoba*. <http://hdl.handle.net/11634/15637>
- Rodríguez, V. (2019). *La literatura infantil como herramienta pedagógica en la educación en derechos humanos*. Universidad de Sucre.
- Rousseau, J. (1789). *Emilio o la educación*. Recuperado de: <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., & Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.298>
- Sauri, G., Negrete, N y Viveros, F. (2000). Participación Infantil: herramienta educativa y de desarrollo. En: *Espacio para la infancia*. No. 14. Bernard van Leer Foundation, 4-9.
- Secretaria de Integración Social. (2021). *Diagnostico Local Santa Fe*. https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/entidad/3_Diagnostico_local_Santa_Fe_2021_VF.pdf
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2019). *VII Censo de Habitantes de calle de Bogotá 2017*. Bogotá D.C., Colombia.

https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2019documentos/26122019_Libro%20VII%20Censo%20habitante%20de%20calle.pdf

- Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., Nunes da Silva, M. & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Torres, A. (1997). *Enfoques Cualitativos Y Participativos en Investigación Social*. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B y Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira.
- Ortega, A. (2012). *Del Currículo a la Acción Docente en el Aula*. México: Ediciones CEIDE.

6. Anexos

Anexo 1. PLANEACIONES

Planeación #1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la práctica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad:	
Fase de la Unidad: Fase de Inicio	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Crear espacios que permitan promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Promover habilidades de expresión oral y comunicación al animar a las y los niños a compartir información personal de manera respetuosa y ordenada• Estimular la participación activa de los niños y niñas en la creación de un cartel autobiográfico colectivo, empleando la técnica de la pintura como medio de expresión para la colaboración de todos los integrantes del grado 101
Metodología	<p>Momento de Inicio: Se realizará una breve presentación de los maestros de formación y se socializarán los objetivos que tenemos dentro del aula en el primer semestre del año.</p> <p>Momento de Desarrollo: A cada niño y niña, directora de grupo y maestro en formación se les compartirá una Ficha Biográfica con algunos datos, priorizando los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nombre• Edad• Color Favorito• Un dibujo de ello/as mismas <p>Momento de Cierre: Para este momento cada participante se colocará al frente del salón y socializará la información con el resto de las y los compañeros, luego con ayuda de los maestros en formación pegará la ficha y plasmará la palma de su mano en un pliego de papel el cual bautizaremos como el mural del grado 101 del IED Antonio José Uribe.</p>

Tiempos	Momento de Inicio: 10 minutos Momento de Desarrollo: 40 minutos Momento de Cierre: 30 minutos
Recursos o materiales	Cinta Colores 1 pliego de papel resistente Pinturas de diferentes colores Ficha biográfica Tijeras
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	Como resultado de la actividad se espera obtener como producto un cartel construido de manera colectiva entre los maestros en formación y las – los niños del grado 101 dentro de la fase inicial de la unidad didáctica, en la cual se puede identificar el nivel de autoconocimiento que tienen las y los participantes para socializar datos biográficos que permita conocernos un poco entre todos


Planeación # 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Espaciograma	
Fase de la Unidad: Fase de Inicio	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los intereses o gustos individuales de las y los niños del grado 101, a través de la realización de un grupo focal, con el propósito de integrar esta información de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje • Utilizar la técnica del Espaciograma como herramienta para mapear las áreas de interés relevantes para los procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a las preferencias de las y los niños.
Metodología	Momento de inicio: Para este momento saldremos todos y todas al patio de primaria y haremos un círculo donde podamos reunirnos todos. Para que todos podamos hablar como un grupo focal se tendrán en cuenta tres preguntas detonantes enfocadas a las experiencias y gustos de los niños y las niñas dentro del aula de clase.

	<p>Para que todos nos escuchemos vamos a jugar tingo tingo tango en donde rotaremos un rollo de cinta mientras que algún/a voluntario/a empieza a contar, cada vez que la persona diga tango la persona que tiene el rollo de cinta le contara a todos algo que le gustaría aprender, que no me gustaría aprender y como le gustaría aprenderlo.</p> <p>Momento de desarrollo: En la medida en que cada niño o niña participan, plasmaran en una ficha bibliografía cada uno de los temas, intereses o gustos que tienen dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, logrando encontrar afinidades o discrepancias entre sus compañeros y compañeras</p> <p>Momento de cierre: Para finalizar por grupos conformados por 8 personas nos colocaremos de pie todos y cada una de las personas pegara con cinta la ficha bibliográfica con su aporte en alguna de las carteleras que están colocadas por el espacio (Patio Escolar) logrando crear de manera colectiva, sobre qué temas tienen intereses de aprender en la escuela, que temas no les llama mucho la atención aprender y que estrategias les gustaría usar para poder aprender.</p> <p>Se contará de 1 a 3 y al finalizar el conteo cada persona correrá a la cartelera que considera que se ubica mejor su ficha bibliográfica, así sucesivamente hasta que todos y todas participen.</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 30 minutos</p> <p>Momento de desarrollo: 30 minutos</p> <p>Momento de cierre: 20 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Cinta</p> <p>Fichas Bibliográficas</p> <p>Papel Periódico</p> <p>Marcadores de colores</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como resultado de la actividad propuesta se espera contar con los insumos suficientes para crear de manera colectiva y participativa algunas carteleras que tengan plasmados los temas o herramientas que les llama la atención a los niños y niñas abordar dentro de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, incentivando su participación protagónica para aportar desde sus experiencias y gustos la tematización de la unidad didáctica.</p>

Planeación # 3

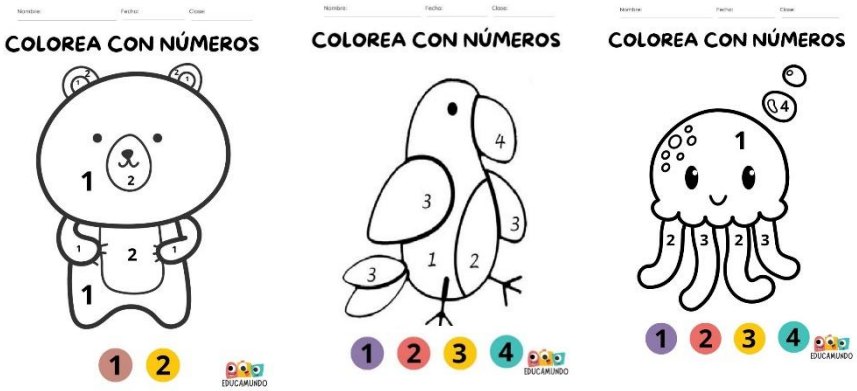
<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS</p> <p>Línea Escuela Comunidad y Territorio</p>	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad:	
Fase de la Unidad: Fase de Desarrollo	
Fecha:	
Grupo: 101	

Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la creatividad de las y los niños, mediante el planteamiento de adivinanzas que requieran asociar las características descritas con un animal específico. Estimular la expresión oral y la comunicación a través del intercambio de ideas para resolver adivinanzas en grupo. Identifica animales de acuerdo a sus características físicas, a través de la lectura de cuentos cortos que mejoren su comprensión lectora.
Metodología	<p>Momento de inicio: Para este momento se socializará con las y los niños obtenidos en la actividad del Espaciograma con la intención de que ellos y ellas puedan reconocer cuales son los temas y herramientas que serán tenidos en cuenta en la construcción de la ruta pedagógica en el trabajo que realizaremos con todos durante el semestre, logrando identificar como tema principal los animales, los colores y como herramientas la pintura y los cuentos.</p> <p>Momento de desarrollo: Dentro de las primeras actividades de la fase de desarrollo de la unidad didáctica sobre la participación protagónica, después de identificar el tema más frecuente de interés entre los niños y niñas, partiendo de los aspectos físicos que caracterizan una serie de animales, los cuales se les entregara a cada participante una guía con una serie de adivinanzas que con ayuda del docente en formación serán leídos uno por uno y cada persona deberá unir con una línea la descripción física del animal con su respectivo dibujo.</p>  <p>Momento de cierre: Para el momento del cierre usaremos la estrategia de la comprensión lectora para que las y los niños puedan plasmar en un dibujo la descripción grafica de los protagonistas de un cuento de literatura infantil enfocado en los animales, el docente en formación realizara la lectura del cuento “El puma recibe una lección” y después los niños y niñas deberán plasmar en media hoja de papel lo que pudieron comprender del cuento, logrando plasmar los personajes y lugares con su respectivas características físicas aportadas por el cuento</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 10 minutos</p> <p>Momento de desarrollo: 30 minutos</p> <p>Momento de cierre: 30 minutos</p>

Recursos o materiales	Colores Cuento Infantil Guía de adivinanzas Hojas Blancas Lápiz
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	Dentro de los resultados esperados de la sesión se espera que las y los niños aprendan a asociar las características físicas de algunos animales de la selva, la granja o el océano a través de la resolución de adivinanzas y la lectura de cuentos cortos que permitan mejorar su comprensión lectora
Recursos didácticos	https://www.aulapt.org/2022/06/21/juego-de-adivinanzas-que-animal-es/

Planeación # 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Animales según su hábitat	
Fase de la Unidad: Fase de Desarrollo	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y clasificar animales según su hábitat principal, como animales terrestres, aéreos y acuáticos • Relaciona las características físicas de los animales con su hábitat, destacando cómo estas características los ayudan a sobrevivir en su entorno • Mejorar la concentración de las y los niños, a través de juegos y ejercicios que requieran identificar y seguir secuencias de colores numéricos.
Metodología	<p>Momento de inicio: Para este momento de manera colectiva determinaremos entre todos cual es la clasificación de los animales según se hábitat de acuerdo a algunas características físicas, encontrando similitudes y diferencias entre algunos animales reconociendo partes del cuerpo propias como las escamas, tentáculos, aletas, alas entre otras</p> <p>Momento de desarrollo: A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales y colores, se le hará entrega de una guía de colorear el animal de acuerdo a los números que se ubican en su cuerpo, dentro de las guías se encontraran un oso, un pulpo y un loro</p>


	<p>Momento de cierre: Después de que cada niño y niña termine de colorear el animal que le correspondió y haciendo uso de su aprendizaje significativo de acuerdo a los aprendido en el momento inicial y su experiencia, pegara en la respectiva cartelera su animal de acuerdo a su clasificación según su hábitat</p> 
Tiempos	<p>Momento de inicio: 10 minutos Momento de desarrollo: 40 minutos Momento de cierre: 30 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Colores Guía de animales Pliego de papel periódico Cinta</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como resultado esperado de la actividad propuesta se elaborará colectivamente entre todos tres carteles, que dan cuenta de los diferentes clasificaciones de los animales de acuerdo a su hábitat diferenciando entre los terrestres, aéreos o acuáticos, de acuerdo a sus características físicas.</p>
Recursos didácticos	<p>https://es.scribd.com/document/672527109/preescolar-dibujos-para-colorear-con-numeros</p>

Planeación #5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Animales según su alimentación	
Fase de la Unidad: Fase de Desarrollo	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y comparar las diferentes dietas de los animales de manera colectiva. • Identificar y clasificar diferentes tipos de animales según su dieta, como herbívoros, carnívoros y omnívoros a través de actividades de asociación.
Metodología	<p>Momento de inicio: Para este momento de manera colectiva determinaremos entre todos cual es la clasificación de los animales según su alimentación, logrando diferenciar entre animales carnívoros, herbívoros u omnívoros.</p> <p>Momento de desarrollo: A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales, se le hará entrega de una guía de rompecabezas los cuales deberán colorear, recortar y unir de acuerdo al tipo de alimentación que tiene el animal.</p> <div data-bbox="852 667 1317 1283" style="text-align: center;"> <p style="text-align: center;"> • Herbívoro • Carnívoro • Insectívoro • Carnívoro • Omnívoro </p> </div> <p>Momento de cierre: Para este momento cada niño presentara de manera individual la forma en que armo el rompecabezas, teniendo en cuenta el lugar donde vive y la alimentación que tiene cada animal</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 15 minutos Momento de desarrollo: 30 minutos Momento de cierre: 30 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Colores Guía de animales Pliego de papel periódico Cinta</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como resultado esperado de la actividad propuesta se elaborará colectivamente un rompecabezas que permita relacionar los animales con su respectiva forma de alimentación, diferenciando entre los animales carnívoros, herbívoros y omnívoros según sea el caso</p>
Recursos didácticos	<p>https://www.liveworksheets.com/w/es/ciencias-y-ambiente/336388</p>

Planeación # 6

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Animales domésticos y salvajes	
Fase de la Unidad: Fase de Desarrollo	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer algunas diferencias entre los animales domésticos y salvajes como una de las formas de clasificación posibles Identificar y clasificar diferentes tipos de animales según su relación con los humanos, como domésticos y salvajes
Metodología	<p>Momento de inicio: Para este momento de manera colectiva determinaremos entre todos cual es la clasificación de los animales según su relación con los humanos, logrando diferenciar entre animales domésticos y salvajes</p> <p>Momento de desarrollo: A cada niño y niña con el ánimo de motivar su interés por los animales, se le hace entrega de una guía en la cual deberán identificar que animales son salvajes y domésticos, en la cual deberán colorear y recortar cada uno de los animales.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Momento de cierre: Para este momento después de tener cortado todos los animales y la conceptualización colectiva realizada al comienzo las y los niños deberán pegar cada uno de los animales en los frascos según corresponda y algunos socializarán sus resultados.</p>
Tiempos	Momento de inicio: 15 minutos

	Momento de desarrollo: 30 minutos Momento de cierre: 30 minutos
Recursos o materiales	Colores Tijeras Colbon Guías
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	Como resultado esperado de la actividad propuesta cada uno de los niños y las niñas podrán asociar los animales como domésticos y salvajes reconociendo diferencias entre ellos y colocando dentro de cada frasco según corresponda

Planeación # 7

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Animales en mi territorio	
Fase de la Unidad: Fase de Desarrollo	
Fecha: 15 de abril de 2024	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y familiarízate con las especies de animales que habitan en los entornos cotidianos, como aves, mamíferos, insectos y otros. • Registra los animales que se visibilizan cotidianamente en el territorio, utilizando herramientas de mapeo o dibujo a mano alzada.
Metodología	<p>Momento de inicio: Al comienzo de la sesión el profesor en formación enumera las filas del salón con el propósito de armar grupos de 5 a 6 personas. Se organizan la mesas alrededor del espacio y se le pide a cada grupo que se ubiquen en una esquina del salón para luego brindarles medio pliego de papel periódico y una caja de crayolas.</p> <p>Momento de desarrollo: Después de armados los grupos y estén sentados todos alrededor de su respectivo pliego de papel, el profe en formación da las instrucciones para la realización de la cartografía social, donde se les pide ubicar respectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubicar entre todos el colegio ✓ Ubicar cada uno/a su vivienda teniendo en cuenta la cercanía al colegio

	<p>✓ Ubicar en el mapa las animales que se perciben en sus territorios cotidianos como la cuadra, el barrio y la escuela</p> <p>Momento de cierre: Después de que todos terminan de hacer las cartografías sociales, cada grupo pasa al frente y socializa su respectivo hogar y animales plasmados colectivamente.</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 10 minutos</p> <p>Momento de desarrollo: 40 minutos</p> <p>Momento de cierre: 20 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Colores</p> <p>Pliego de papel periódico</p> <p>Crayolas</p> <p>Lápices</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como resultado de la actividad se obtendrán varias cartografías sociales que darán cuenta de las percepciones de las y los niños sobre sus territorios y los animales que habitan en dichos espacios geoespaciales determinados, recordando lo aprendido en las primeras sesión de la fase de desarrollo de la unidad sobre la diversa clasificación de los animales</p>

Planeación # 8

<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS</p> <p>Línea Escuela Comunidad y Territorio</p>	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: El Zoológico	
Fase de la Unidad: Fase de Cierre	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la colaboración entre los niños en un entorno grupal durante la actividad de manualidades, facilitando el intercambio de ideas, materiales y asistencia mutua en la creación de máscaras temáticas de animales. • Potenciar la creatividad y la imaginación de los niños al permitirles seleccionar el animal que desean representar y decidir cómo decorar su máscara, ofreciendo así una vía para expresar su originalidad y fomentar el desarrollo de su imaginación.
Metodología	Momento de inicio: Al comienzo de la sesión se hace una retroalimentación de las sesiones que se han realizado hasta el momento de la unidad didáctica, recordando la temática propuesta teniendo cuenta sus intereses y gustos.

	<p>Momento de desarrollo: Luego se le da la posibilidad a cada niño o niña de escoger un animal de los seleccionados para que puedan decorar a su gusto, para poder llevar a finalidad una máscara que usaran al final de la sesión. Después de decorada con ayuda de los maestros en formación cortaran los ojos de la máscara y pegaran el hilo caucho para que la máscara pueda ser utilizada</p> <p>Momento de cierre: Para terminar, se realiza una dinámica donde todos los animales con cada una de sus particularidades habitan en el mismo entorno a través de un juego de roles.</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 15 minutos Momento de desarrollo: 40 minutos Momento de cierre: 20 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Colores Pinturas Papel crepe Hilo caucho Mascaras</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como resultado esperado de la actividad propuesta se espera que los niños y niñas realicen una manualidad que permita poner en juego lo aprendido en la unidad didáctica sobre la temática estudiada y que de manera transversal mejore su motricidad fina al cortar, pegar y decorar mascarlas temáticas.</p>

Planeación # 9

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS Línea Escuela Comunidad y Territorio	
Fase o ciclo de la practica: Fase 3	
Nombre de la institución: IED Antonio José Uribe	
Nombre de la actividad: Autoevaluación	
Fase de la Unidad: Fase de Cierre	
Fecha:	
Grupo: 101	
Responsables: Miguel Felipe Cagua y Kevin Andrés Herrera	
Objetivo General	Promover la participación protagónica dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los niños del grado 101 en la IED Antonio José Uribe
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar un proceso de autoevaluación con los niños y niñas como protagonistas de la unidad didáctica, con el propósito de que reflexionen sobre su comprensión de la temática abordada, identifiquen sus fortalezas o áreas de mejora para implementaciones futuras.

	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un proceso de autoevaluación con los protagonistas y coprotagonistas de la unidad didáctica, con el fin de fomentar una reflexión activa sobre la importancia de la participación protagónica
Metodología	<p>Momento de inicio: Para este momento de manera colectiva se plasmará en el tablero las sesiones realizadas dentro de toda la experiencia pedagógica vivida a través del diseño e implementación de la unidad didáctica.</p> <p>Momento de desarrollo: A cada niño y niña se le hace entrega de una guía de semaforización, con la pregunta ¿Qué tanto aprendiste con la unidad didáctica?, la cual cada persona deberá colorear la cara de acuerdo a lo aprendido de manera general sobre la temática.</p> <p>Momento de cierre: A modo de registro se escuchará a 5 o 6 voluntario/as sobre lo aprendido y con otros se realizará un video en el cual expondrán las razones de la cara seleccionada en la guía</p>
Tiempos	<p>Momento de inicio: 15 minutos</p> <p>Momento de desarrollo: 30 minutos</p> <p>Momento de cierre: 30 minutos</p>
Recursos o materiales	<p>Colores</p> <p>Guías de semaforización</p> <p>Celular</p>
Propuesta para la evaluación de la actividad o resultado esperado	<p>Como propuesta de evaluación se realiza un proceso de autoevaluación colectivo y personal sobre la temática y los recursos implementados en el diseño e implementación de la unidad didáctica</p>

Anexo 2. Cuadro de proposiciones

Categoría	Objetivo	Hipótesis	Preguntas
Categoría social de infancia	Identificar las distintas construcciones sociales que ha tenido categoría de la infancia a lo largo del tiempo y en diferentes contextos culturales, con el propósito de comprender cómo estas representaciones han influido en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho	Entender las diversas formas en que se ha construido la infancia puede revelar cómo ciertas concepciones han contribuido a la marginación y la discriminación de los niños y niñas, mientras que otras han promovido su inclusión y participación activa en la sociedad.	¿Cómo se concibe la infancia? ¿Cómo se ha transformado la categoría social de la infancia a lo largo del tiempo? ¿Cómo se ha abordado la infancia en Colombia? ¿Cómo se puede entender la diversidad de experiencias infantiles en la contemporaneidad, considerando las múltiples dimensiones sociales, culturales y económicas que influyen en la construcción de la infancia?
Participación	Analizar el concepto de la participación infantil como un derecho de las niñas y los niños al momento de influir en diversos escenarios compartidos con los adultos, con el propósito de comprender cómo se facilita o limita esta participación	Concebir la participación infantil como derecho fundamental implica reconocer a las niñas y los niños como agentes activos en la sociedad, capaces de contribuir significativamente en la formulación, implementación y evaluación de proyectos o actividades que afectan su vida y entorno	¿Qué es la participación? ¿Cuál es la relación existente entre la participación y los derechos de la niñez? ¿Cómo se entiende la participación de la niñez en los instrumentos en materia de DDHH a nivel internacional? ¿Cómo influye la escalera de participación de Roger Hart para entender las formas de participación que tiene la infancia?
Protagonismo Infantil	Comprender cómo el protagonismo infantil desde las experiencias de los movimientos de los NATs ha influido en su empoderamiento y en la promoción de sus derechos como un posicionamiento ético y político de las infancias	El protagonismo infantil permite a las y los niños crear un proceso de agencia que les ha permitido participar en los asuntos de la vida pública como sujetos de derechos y autónomos	¿Qué se entiende por protagonismo infantil? ¿Cuáles son los orígenes del protagonismo infantil? ¿Cuál es la relación entre protagonismo y participación infantil? ¿El protagonismo como agencia en la niñez procesos de exigibilidad de derechos?
Educación Comunitaria	Demostrar que la educación comunitaria como enfoque educativo y modelo pedagógico puede crear espacios que permitan participar protagónicamente a los niños y niñas en los	La educación comunitaria brinda herramientas que permiten a las niñas y los niños crear procesos de enseñanza aprendizaje más	¿Qué es la educación comunitaria? ¿Cuáles son los orígenes de la educación comunitaria? ¿Cuáles son los propósitos de la educación comunitaria?

	espacios de educación formal	participativos dentro de la escuela	¿Cuáles pueden ser los aportes de la educación comunitaria en los espacios de educación formal?
--	------------------------------	-------------------------------------	---

Anexo 3. FORMULARIO ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO 101 DILIGENCIADA POR LOS PADRES O ACUDIENTES

De acuerdo con la ley estatutaria 1581 de 2012 de protección de datos personales, al decreto 1377 de 2013 y a las demás normas concordantes autorizo como titular de mis datos personales y responsable del menor de edad, que los datos suministrados en esta encuesta, sean incorporados en una base de datos y puedan ser utilizados con finalidades investigativas, académicas y educativas. Así mismo entiendo que el tratamiento de mis datos personales por parte de la compañía tiene una finalidad legítima de acuerdo con la ley y la constitución.

Así mismo reconozco que la participación de mi hijo en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarlo/a de ella en cualquier momento y entiendo que:

- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación de mi hijo/a en este proyecto de investigación
 - Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente
 - El archivo del estudio se guardará en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional bajo la responsabilidad de los investigadores
 - Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones
- a) Si acepto
 - b) No acepto

NOTA: Recuerden acudientes y padres de familia que los datos que proporcionen en este instrumento de recolección de información hacen referencia a sus hijos o hijas que se encuentran actualmente en el grado 101 de la IED Antonio José Uribe

1. ¿Cuántos años tiene mi hijo/a?
 - a) 6 años
 - b) 7 años
 - c) 8 años
 - d) 9 años

2. ¿Qué nacionalidad tiene mi hijo/a?
 - a) Colombiano/a
 - b) Venezolano/a
 - c) Ecuatoriano/a
3. Lugar de nacimiento (Departamento, Estado o Ciudad)
4. ¿A qué grupo étnico pertenece?
 - a) Indígena
 - b) Afrodescendiente
 - c) Gitano/a
 - d) Raizal
 - e) Palenquero/as de San Basilio
 - f) Ninguna
5. Estrato socioeconómico
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) 6
6. ¿Hace cuánto tiempo vive en Bogotá?
 - a) 6 meses
 - b) 1 año
 - c) Entre 1 y 2 años
 - d) Mas de 2 años
7. ¿Mi hijo/a se encuentra repitiendo el grado escolar primero?
 - a) Si
 - b) No
8. ¿Ha sentido en algún momento algún tipo de discriminación hacia sus hijo/as?
 - a) Si
 - b) No
 - c) Tal vez

9. Por que motivo cree usted que su hijo/a ha sido discriminado?
- a) Nacionalidad
 - b) Grupo étnico
 - c) Genero
 - d) Condición socioeconómica
 - e) Ninguna / No aplica

Anexo 4. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

Código de la entrevista

Entrevista Mamá

Mi nombre Miguel Felipe Cagua, soy estudiante de la universidad pedagógica y la entrevista es para ver qué percepción tienes del colegio, qué cosas te han parecido, cuál ha sido tu experiencia y la de tus hijos frente a la dinámica que se maneja acá en el colegio.

- ¿Cómo es tu nombre?

Glendi García

- ¿Cuántos años tienes?

38

- ¿Hace cuánto tiempo llevas viviendo en el barrio?

4 años

- ¿De dónde eres?

yo soy venezolana

- ¿En los cuatro años que llevas viviendo en el barrio has evidenciado problemas sociales y de siendo así que problemas has visto?

He evidenciado inseguridad, a mi hijo muy cerca le quitaron el teléfono, iban dos chicos en bicicleta, le sacaron una navaja y le quitaron el teléfono, habitantes de calle aquí cerca muy pocos, pero en la sede de abajo es terrible, a veces para llevar a mi hijo a la escuela tengo que dar la vuelta, mi hijo me pregunta ¿Por qué cogemos por aquí? Yo como mamá tomo ese camino para que él no vea habitantes de calle.

- ¿Hay más inseguridad en la sede de pre transición que en esta?

Si

- ¿Cuánto tiempo lleva tus hijos en el colegio?

Los 4 años que llevo a aquí

- ¿Y tienes tres hijos?

No tengo 4, el mayor se graduó el año pasado, se llama Brayan López y mis otros tres hijos se llaman José López, Weimar López y Glendimar Lopez.

- ¿Consideras que el colegio cumple con los objetivos a nivel educativo?

Si Claro, mi niño tiene 4 años, y le va bien, la verdad no me quejo, lo único feo es el comportamiento cuándo ellos salen, ya que desde hace dos meses ha habido muchas peleas, que día dos niños se pelearon y llegó la policía ¡Fue terrible!, con respecto a lo académico, el mayor nunca perdió una materia ni nada, el paso en blanco y el niño chiquito ya sabe leer

- ¿Conoce de algún programa del colegio o proyecto que se lleve a cabo aquí en el colegio?

Sí, mi niña está en un proyecto de literatura, el otro niño quería estar en robótica, pero le dieron mal la información, él quería estar en robótica, asistió a dos clases y le dijeron que no porque eran para niños de segundo.

- Sí, tengo entendido que los niños manejan una jornada complementaria cuándo salen. ¿Qué hacen en la jornada complementaria?

Hay proyecto de canto, literatura, de robótica, hay como seis o siete y para los más pequeñitos hay natación y no recuerdo que más.

- ¿Consideras que esas actividades de la jornada complementaria ayudan al proceso formativo de los niños?

_ Si claro, por supuesto, a mí me gusta mucho.

- Y qué es como otra salida de lo académico, ¿no?

Sí, claro, la niña se mantiene ocupada, ya que siempre tiene algo que leer cosas así.

- ¿Si tuviera que nombrar un aspecto que mejorar del colegio cuál sería?

Lo que dirá que mejorar sería el comportamiento, ya que siempre que vengo los niños están peleando.

- ¿Consideras que el colegio abre espacios de participación para ustedes los padres?

Sí, claro hay participación, ya que siempre que dejo a mis hijos la puerta está abierta y está el rector o el coordinador y a él se le pueden decir las cosas, un aspecto a mejorar es que pongan un día a la semana para atender a los padres, ese sería el aspecto por mejorar.

- ¿Qué piensas del comedor escolar?

Mis hijos felices, ellos llegan a la casa y me cuenta que comieron, que comieron balanceado, que comieron de esto, que comieron de aquello

- ¿Para la jornada en la que ellos están si es balanceado?

Si para la jornada en la que ellos están sí es completa, si es básica

- ¿Por qué este colegio?

Digamos qué es por la ubicación, yo vivo en las cruces y más arriba, muy arriba me quedan dos colegios de más, apenas yo llegué acá me metí a la página por el ministerio de la secretaría pues ... y puse primera opción otro colegio creo que es el Jorge Soto Alvear, pero eso me queda muy arriba en la loma dónde yo vivo. Entonces cuando me salió el segundo niño yo vine y me dirigí a la secretaria que cónchale que, si me podía hacer el favor que eran tres niños y era imposible, son dos polos opuestos uno muy arriba y uno muy abajo, ¿me dijo tiene los papeles? Ese mismo día yo por precavida traje 3 carpetas de los otros niños y ese mismo día ella me los inscribió. Y no me quejo porque mi segundo hijo me participo en el coro de aquí del colegio, la niña súper, el otro también

- ¿Qué conoces del barrio en general de su historia?

Digamos que cuando llegué acá yo llegué acá porque había familia vivo en una casa arrendada.

- Cuando hicimos preguntas al coordinador de convivencia, nos comentaron qué los grupos poblacionales eran muy variados, qué había niños indígenas, niños venezolanos, sí, ¿consideras que el colegio cumple con los términos de ser una institución diversa, sin importar de donde vengan los niños?

Sí porque yo llevo aquí 4 años y me costó muchísimo adaptarme, al principio cuando mi hijo entró le hacía mucho bullying, fueron unos meses terribles, él lloraba diciendo que no quería venir a clases, pero gracias al profesor Jaime garzón que estuvo ahí con él lo ayudó bastante en los tres años que estuvo, y el niño súper el profesor me ayudó mucho con el bullying para

que no se lo hicieran a mi hijo, mi hija que está en transición también la tratan bien todo está muy complementado.

- Nombras que la ayuda del profesor fue fundamental cómo en ese proceso poder incorporarse.

Sí, porque el niño me decía que no quería ir porque le quitaban las cosas o lo molestaban, él es un niño callado, reservado, pero él habla lo normal, pero a través de lo que pasaba el profesor ayudo bastante, yo hablo bastante con el profesor todos los días él me decía qué no me preocupara que él andaba pendiente.

- Los niños también nos decían que ellos reconocían tres situaciones como polémicas, una de esa era los paga diarios, la habitación de calle y la problemática del consumo de estupefacientes ¿En las 2 sedes se ven en la misma medida?

Aquí muy poco, o sea se ven los habitantes de calle en la parte de atrás,

- ¿Cómo por el lado de la entrada del Transmilenio?

Sí, eso es un desastre por la inseguridad y la basura.

- ¿Cómo crees que eso afecta a los niños?

Demasiado porque por lo menos Breiner mi dijo mira mami el señor está fumando como Popeye. Ahí, yo dije papi, no mires, camine le cambie la cosa, entonces son cositas ese tipo de cosas, no sé cómo manejarlas. Porque como te digo dándole la vuelta es igual y para llegar aquí al colegio se ve lo mismo

- ¿Cuánto te demoras de la casa hasta la sede de abajo?

No mucho, porque de la casa aquí son 10 minutos y a la sede de allá abajo desde Las Cruces son 15 minutos, depende, aunque ese trayecto lo paso como en 5 minutos, los trayectos son terribles, yo aquí visto muchas cosas, Yo no fumo y veo eso a diario gente fumando, Mi marido y eso por ejemplo no toma por ahí 3 veces al año entonces eso vemos aquí muy constante, muy a diario. Allá de dónde vengo era más reservado, no estoy diciendo que aquí sea más que allá porque allá también hay sus cosas, pero digo si está el colegio ahí no sé, porque se permite que este esta gente ahí, los alrededores son... menos mal este año Breiner sube para esta sede

- La sede de acá está en un barrio, la otra sede está en otro barrio y tú vives en otro barrio, ¿consideras que esas problemática las puedes categorizar por barrio o todo el sector presenta esas problemáticas?

No por acá es algo menos, pero en el barrio San Bernardo es más fuerte, pero yo le decía a mi esposo que me asusto porque el otro día iba una amiga, ósea yo venía porque ya había dejado el niño y llego a mi casa y me llama y me dice amigaaa me acaban de atracar, ósea en la esquina y ella dice que no había nadie, que le dieron una patada que antes no sabe cómo no se cayó y ¿paquitarme que? Porque no llevaba ni el teléfono, no tenía plata ni nada, será porque no traía dinero y lo peor fue que estando allá (en el colegio) me dice es el que está ahí.

A veces me envía para que las dos crucemos y nos vengamos, porque ella me dice es él y que voy a hacer yo. El chico que la iba a atracar lo vemos a diario en el pedacito ese a las 6:00 am, yo por eso no paso por aquí yo todos los días doy la vuelta, yo cuándo vengo así dejo el teléfono, trato de no tener ni dinero, porque imagínate, ya ni en el Transmilenio con las cosas que están pasando, ya en el Transmilenio no puede sacar uno el teléfono. Terrible.

- ¿Cuándo hacen reuniones de padres el colegio da la posibilidad de hablar de esos temas?

Sí, claro, a veces podemos hablar de ese tema, podemos hablar, aunque es muy variado y muy diverso.

- ¿Más allá del diálogo se crean estrategias para solucionar esas temáticas?

Sí, claro, aquí nos damos acompañamiento con la psicóloga, hay orientación, pero todo bien gracias a Dios no he tenido problemas con ninguno de mis niños.

- Tú decías que uno de los aspectos a mejorar en el comportamiento ¿por qué?

Ayer venía a buscar a mi niña y pasó un niño y parecía un caballo ellos y si no me agarró mi tumba, el niño me dijo disculpé señora y se puso bravo, Yo le dije que no le dijera manera.

- Las situaciones que se presentan como las llegadas tardes de los niños y las salidas ¿Qué opinas de eso?

No las llegadas siguen notando muchas mejoras, de verdad que sí, mi esposo trae a los dos más grandes y yo solo llevo al más chiquito y cuando llegó de regreso en estos últimos meses he notado que hay muy pocos niños que llegan tarde. Antes era terrible porque había muchos niños por fuera.

- Cuando tú ingresaste a los niños al colegio, el colegio cuenta con un programa que se llama, programa de volver a la escuela, este programa consta de nivelar a los niños académicamente con los conocimientos bases que traían de Venezuela en tu caso o que han dejado de estar algún tiempo en la escuela ¿Alguno de tus hijos estuvieron en ese programa?

Si mis tres niños pertenecieron a ese programa, mi niña accedió a él y mis dos niños también e incluso el que estaba en bachillerato.

- ¿Cómo fue la experiencia en la pandemia?

Fue terrible porque no teníamos internet, tuve ayuda de una vecina y mis niños veían sus clases virtuales, mis otros dos niños no tienen teléfono, por lo tanto, era muy difícil conectarse

- ¿Cómo fue el acompañamiento de los profesores respecto a la falta de conectividad?

Fue bueno, los profesores dejaban guías y podíamos sacar las copias.

- ¿Cómo fue la transición de los niños después de la pandemia al volver al colegio?

Bien, gracias a Dios tocó firmar un compromiso para que él volviera al colegio, mi hijo mayor casi se retira, pero logró pasar el año y los otros niños también al principio querían volver, estaban ansiosos por volver al colegio.

- ¿Los 4 años que llevan tus hijos en el colegio acá había jornada única?

Sí, siempre había jornada única.

- El colegio presenta mucha participación de otras entidades ¿Conoces de esos procesos, que venga la secretaría, educación la policía, hacer talleres o aspectos así?

Sí, sí sé de esos talleres, a veces mi hijo se tiene que venir disfrazado,

- ¿La relación con la policía, cómo es?

Bien, dentro del proceso en el que estado aquí me da dé cuenta de la participación de la policía, siempre hay policía cuándo se entra y se sale.

- ¿Esa media ha funcionado en temas de seguridad?

Si claro bastante.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

Código de la entrevista

Hola profe Buenos días vamos a realizar una entrevista para conocer más sobre el colegio Antonio José Uribe, las cosas que pasan acá, acciones, la gente retos que tiene el colegio y otras cosas, ¡listo profe!

- ¿Profe cómo es un hombre?

Mi nombre es Julián correa Restrepo y soy uno de los tres coordinadores del colegio José Antonio Uribe

- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio?

12 años desde el año 2010

- ¿Profe cuál considera que es el reto más grande que tiene el colegio?

Lo que pasa es que nosotros somos una institución educativa que está en una de las zonas más deprimidas de Bogotá extrañamente a dos cuadras del palacio de Nariño, lo que llaman la olla de San Bernardo. Entonces nuestro proyecto mayor, siempre ha sido realizar un proceso de inclusión con todas estas poblaciones que han sido siempre excluidas de todos los procesos de formación y de inclusión del país, nosotros atendemos niños desplazados, niños indígenas, actualmente tenemos una población de niños venezolanos lo cual pueden ser fácilmente el 60% de los niños del colegio, es por eso que nuestro mayor reto es la inclusión.

- ¿Cómo coordinador de convivencia, cuál considera que son los problemas más frecuentes que se presentan en la institución?

Cómo los niños vienen de hogares disfuncionales de donde falta el papá o falta la mamá o hasta incluso faltan ambos y los niños son teñidos en familias donde alguien se tomó cómo

que alguien se tomó ese papel de papá y mamá entonces, pues son niños que no tienen una formación en casa de valores, y pues el entorno sí es muy agresivo por eso los niños son agresivos para poder vivir en la calle así que estos mismos comportamientos los traen acá en el colegio, por eso nos toca hacer procesos de diálogos para poder hablar con ellos y poder resolver los conflictos de manera pacífica y de manera que sea más llevaderos para la convivencia en grandes grupos como lo es aquí en el colegio.

- ¿Profe usted considera que los padres como actores de la comunidad educativa están presentes en el proceso formativo de los estudiantes?

Cómo te he dicho a la mayoría de las familias de los niños que nosotros atendemos son familias disfuncionales por alguno de los tres motivos que ya mencione, adicionalmente son niños, otro gran grupo que son niños migrantes venezolanos que se vienen solo con la mamá o solo se viene el papá o con algún familiar, los otros son los niños de los indígenas la verdad la menor minoría de nuestros estudiantes son de familias que haya papá y mamá que se interese en sus niños, pero no es el 100% de la población que tengan alguna funcionalidad.

- ¿Profe el colegio lleva a cabo a procesos con instituciones externas?

Nosotros tenemos la colaboración de aproximadamente de 20 instituciones que van desde universidades como la minuta, cómo la universidad central, el Sena hasta IDARTES, la filarmónica que estuvo con nosotros hasta el año pasado o el instituto de deportes. (IDRD) nosotros tenemos fundaciones de todos los niveles y nos colaboran y aportan a este proceso de formación con los niños.

- ¿Profe y de todos esos trabajos que realizan las fundaciones escoja alguno de sus procesos y considere el que más ha impactado?

A mí me parece que la entidad que más impactó de manera positiva la población que atiende la colegio fue la filarmónica de Bogotá que estuvo con nosotros hasta el año pasado cerca de 12 años con nosotros uno veía que los niños pedían inclusive regalos de Navidad o un violín o un chelo y es por eso que para mí fue bastante impactante porque una población tan

deprimida cómo está uno esperaría otro tipo de cosas, el otro fue el Sena que durante 10 años más o menos hasta el año pasado también estuvo con nosotros y logró impactar aquellos grupos poblacionales y de familias donde los chicos tomo con seriedad la formación, pero también IDARTES y otras fundaciones han hecho trabajos muy positivos con nuestros estudiantes, compensar, Colsubsidio ellos hicieron un aporte muy importante en el colegio.

- ¿Profe considera qué aspectos como la convivencia social y las dinámicas del barrio influyen en la convivencia escolar?

Sí, influye, nosotros hemos hecho un trabajo desde la escuela como institución y en gran parte hemos logrado impactar esa forma como el estudiante responde mediante los problemas de la convivencia y problemas propios, ya no es tan frecuente las riñas ni las agresiones dentro del interior del colegio ahora es una comunidad más pacífica y los niños venezolanos tienen una forma de actuar muy diferente a la problemática, a hora se parece mucho a una problemática de un colegio normal.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

Código de la entrevista

Buenos días profe, mi nombre es Kevin Andrés Herrera soy estudiante de la Universidad Pedagógica y vamos a realizar una entrevista para conocer un poco más su perspectiva sobre los niños, sobre el colegio, sobre los programas que se llevan a cabo en la institución y diferentes asuntos que se presentan entorno al contexto escolar.

- ¿Profe cómo es su nombre completo?

Hola Kevin buenos días, mi nombre es Katherine Cortes Nieto

- ¿Profe que cargo tiene?

Soy docente titular

- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio profe?

2 años

- ¿Con el grado tercero cuánto?

En el colegio un año, este año.

- ¿Profe para el curso 303 del cual usted es directora de grupo este año, que características presenta el grupo de manera general?

Bueno en general son niños y niñas que no tuvieron un proceso de lecto escritura, como debería ser. Entonces vienen de una pandemia, dos años sin estar en el colegio donde su proceso lectoescritor ha sido un poco demorado y diferente al de los otros años atrás.

Son niños que no leían ni escribían cuando iniciaron el año, su proceso matemático fue un poco más difícil, tenemos niños extranjeros venezolanos, comunidades indígenas una comunidad del amazonas y una comunidad de ecuador, tenemos niños de inclusión, tenemos 3 niños de inclusión, un niño con retraso

moderado, un niño con un proceso de dificultad en su habla y en su cognición y dos casos que se están evaluando que son niños que tienen un retraso en su conocimiento, entonces esos retrasos si los evalúa la orientadora y la docente de inclusión.

- Profe el salón tiene 27 niños y niñas, pero algunos no van constantemente a la escuela, ¿esto a que se debe?

Bueno la población es flotante, tenemos niñas y niños que viven en el sector de San Bernardo, las Cruces, barrio Girardot, pero ellos pagan un pagadiario lo que quiere decir que en cualquier momento pueden trasladarse de localidad, trasladarse de casa y muchas veces son esos niños que faltan una o dos semanas, por motivo también de ese ser flotante en la localidad. De igual manera muchos niños venezolanos vienen como un tiempo de pasada y se devuelven a su país o siguen transitando a otros países, entonces pues la idea del colegio es recibirlos con mucho amor y mucho cariño, pero pues también necesitamos un apoyo por lo que te digo que es una población flotante y pues ha sido difícil el proceso académico con ellos

- Profe los niños manejan un horario de 7:00 am a 2:30 pm, pero después de las 2:30 tienen una jornada complementaria, ¿En qué consiste la jornada complementaria y esto como ayuda a los niños?

Listo, la jornada complementaria es como somos un colegio de jornada única necesitamos garantizar a los niños y las niñas que asisten al colegio que en la tarde tengan algo que hacer, entonces lo que busco el colegio es fomentar y fortalecer los talentos que tienen ellos. La jornada complementaria única consiste en que varias entidades y varios profesores del colegio realizan talleres o centros de interés, en los cuales, si los niños y niñas se pueden reunir, se pueden inscribir y allá pues explotan su talento tenemos: IDR, IDARTES, COMPENSAR, teníamos la universidad de los Andes, pero el convenio ya cabo el otro año esperamos volverlo a retomar y tenemos mmm ya esos hasta ahora.

- ¿Profe que hacia la Universidad de los Andes con los niños?

La Universidad de los Andes creo unos como centros de estudio, lo que hacían era fortalecer el área de ciencias naturales, español y matemáticas, lo hacían por grupos focales entonces reunían niños de 6 y 7 en salones y hacían diferentes talleres los cuales rotaban con los muchachos que van a ayudarles al proceso, entonces

rotaban un ejercicio salían y pasaban al otro colegio, al otro salón perdón y eso hacía que los niños con bajo rendimiento académico pues subieran un poco su rendimiento y se reforzaran los conocimientos de los niños y las niñas, hacían tertulias literarias que era sentarse a leer al aire libre con los niños un texto y desde ahí hacer toda una retroalimentación literaria.

- ¿Profe desde alguna de las áreas básicas que ven los niños, aquí en el grado tercero se llevan a cabo procesos transversales para la formación de las y los estudiantes? ¿Como la huerta escolar u otros?

Si, nosotros tenemos nuestros proyectos de aula en los proyectos que se tienen en el colegio entonces se hace énfasis en la huerta escolar, que se da los jueves con los niños de tercero en este caso, se le enseña la siembra, el lombricultivo, el cuidado de la tierra, el compostaje, aprender a arar, aprender a distribuir los espacios de la huerta, ellos tienen un proyecto de sembrar un girasol muchos de ellos ya lo tienen en su casa lo han traído, otros pues la plantita ya se murió pero pues si nosotros incluimos los proyectos del colegio en la academia de los niños y las niñas.

- ¿Profe dentro del proceso formativo de las y los estudiantes es importante que los padres hagan parte como tal como actores de la comunidad educativa, bajo su percepción considera que los padres están presentes y activos en el proceso formativo de las y los estudiantes?

No se podría decir que el 100% de los padres este activo, como te digo es una población flotante, son padres que pagan un pagadiario por ende deben trabajar todo el día por ende pasa a un segundo plano la academia de los niños, el proceso escolar de los niños, entonces como te digo dejan en un segundo plano, no lo ven como importante no porque no lo quieran ver sino por las necesidades del contexto y sus dificultades, entonces necesitan comer, necesitan pagar su arriendo. No lo estoy diciendo que sea en el 100 % de los niños, muchos padres son entregados, son dedicados, están pendientes de las actividades, de los procesos de los niños pero pues no podría decir que más del 50% lo haga a cabalidad, igual los talleres de padres que se hacen en el colegio los sábados han fortalecido esa corresponsabilidad del colegio con la escuela, de la casa con la escuela y la escuela con la casa que es un ejercicio de corresponsabilidad que nos ha permitido también evidenciar diferentes falencias

y diferentes necesidades de los niños y las niñas que no habíamos podido identificar y que estamos trabajando en ellas.

- ¿Profe dentro de las dinámicas escolares a veces se pueden presentar vulneraciones de derechos humanos específicos o de algunos grupos poblacionales, de ser así el caso se podría reconocer una posible vulneración que desde el colegio se intente trabajar para que no se produzca?

Nosotros tenemos unos protocolos de accionar, entonces cuando nosotros identificamos alguna negligencia por parte de la casa, alguna vulneración de los derechos, lo que nosotros hacemos, debemos hacer es inmediatamente remitirnos a orientación. Nosotros como docentes no podemos ni recibir la declaración de los niños, ni preguntar que paso sino simplemente remitir el caso a orientación ellos activan la ruta y con esa ruta se procede a hacer todo un proceso de evaluación, de verificación de los niños y las niñas y mirar pues siempre proteger la integridad de los niños para así poder pues trabajar con ellos y con ellas.

No estamos diciendo que cuando los niños nos den una declaración nosotros no podamos escuchar, si lo podemos hacer, pero nosotros en la medida de lo posible tenemos que hacer apenas identifiquemos algo o escuchemos algo es llevarlos a orientación que ellos son los que directamente como responsables de activar rutas, hacer protocolos y pues nosotros acompañamos. No podemos enterarnos de cómo va el caso por motivos de confidencialidad y proteger pues los derechos de los niños y las niñas, pero las orientadoras del colegio son muy muy diligentes y nos permiten conocer no cómo va el caso sino el estado anímico de cada uno de los niños.

- ¿Profe que mecanismos de participación tienen los niños actualmente dentro del colegio?

Tenemos el gobierno escolar, tenemos el representante escolar, el vigía ambiental, tenemos los representantes de cada uno de los comités, el comité deportivo, el comité de aseo, el comité de convivencia y ellos son los niños que participan se hace por votación a principio de año

- ¿Ósea en tercero también existen esos?

Si claro

- ¿Profe el colegio digamos en lo que uno transita ve que las paredes del colegio están muy pintadas con obras de arte esto a que se debe?

Nosotros tenemos un énfasis en arte y deporte, queremos que nosotros como escuela queremos salvar a los niños de la calle, como tú te has dado cuenta el contexto no es fácil para ellos, ¿entonces queremos salvar a los niños de la calle y como más salvarlos?, por medio del arte y del deporte. Nosotros sabemos que estos niños tienen un potencial enorme, son niños que son carentes de afecto en muchos de los casos y que por medio del arte pueden expresar esos sentimientos, pueden expresar esas necesidades por medio del deporte, entonces pues son obras que ellos han hecho, son canciones que ellos han hecho, los grafitis afuera del colegio ellos lo han hecho entonces eso genera que ellos se empoderen del espacio, de sus decisiones, del colegio y puedan hacer un proceso de resiliencia

- ¿Profe esos procesos de apropiarse del colegio, de pintar, de hacer murales y demás está abierta la posibilidad para todos los grados, ósea hay niños de 11, de 3 y así?

Lo que pasa es que se hace una convocatoria y nosotros pedimos los espacios, queremos pintar esta pared entonces vamos hacemos todo un proceso, pues una carta diciéndole a rectoría mira vamos a resignificar la pared de primaria y quienes lo van a hacer ¿Los niños de 1 a 3, como lo van a hacer? Por medio de un cuento que hemos leído y ellos quieren plasmar lo que vivieron con el cuento en una obra de teatro, con una canción, todo eso con nuestro proyecto de aula todo eso.

- ¿Profe dentro del horario de los niños ellos no tienen estipulado un espacio para la dirección de grupo, como se maneja o porque no está presente dentro del horario de los niños?

La dirección de grupo pues nosotros como docentes del colegio Antonio José Uribe vemos la necesidad de la academia fuerte pero también la necesidad de evidenciar procesos emocionales, inteligencia emocional, entonces cada vez que se evidencian problemas dentro de las clases la directora de grupo que en este caso soy yo, lo trabajo dentro de mis clases por medio de talleres, lecturas, dialogo, asambleas.

- ¿Profe y para terminar así mismo se reconoce que dentro del horario de los niños a comparación de otros colegios ven dos veces a la semana clase de artes y dos veces a la semana clase también de educación física, si bien el énfasis del colegio enfocado a

arte y deporte este énfasis y esta apuesta como hace que los niños puedan exigir sus derechos?

Lo que pasa es que nosotros, ellos siempre pueden exigir sus derechos ellos son sujetos de derechos, en el colegio y lo que hacemos es empoderar desde el discurso y desde las acciones en todas las clases. No podríamos decir que hay clase que tenga mayor importancia o menos importancia en el colegio. Nosotros como docentes del Antonio hemos querido fortalecer todos los procesos y hemos hecho un avance interdisciplinar y multidisciplinar, yo puedo estar viendo en español un tema o en matemáticas líneas y ángulos y quiero que el profesor de educación me lo fortalezca quiero decir yo hablo con él y le digo ira los he visto mal en ángulos, en líneas no sé qué me puedas ayudar y el desde la malla curricular va a implementar una acción para ayudarnos a trabajar con los niños y las niñas, eso mismo pasa en los derechos ellos siempre están siendo sujetos de derechos siempre recalcamos los derechos y los deberes que ellos tienen dentro del colegio.

- Listo profe gracias

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

Código de la entrevista

Buenos días mi nombre es Kevin Andrés Herrera, soy estudiante de la universidad pedagógica nacional.

- ¿Profe cómo es su nombre completo?

Buen día, Kevin, mi nombre completo es Gloria María Chávez.

- ¿Profe qué cargo tiene?

Yo soy asesora de práctica, digamos que el cargo que me vincula aquí con el colegio es asesoría de práctica

- ¿Profe cuál es su formación profesional?

Yo soy psicóloga formada en el pregrado y tengo un posgrado en educación y desarrollo comunitario

- ¿Profe de qué entidad o institución viene?

De la universidad pedagógica nacional de la facultad de educación de la licenciatura en educación comunitaria.

- ¿Profe cuánto tiempo lleva trabajando o llevando procesos en la institución?

Aquí en el colegio José Antonio Uribe estamos trabajando desde el 2019- 2. O sea, más o menos 4 años

- ¿Profe qué funciones tienen las personas que llegan a la institución a través del espacio de prácticas?

Bueno, pues nosotros llegamos con un acuerdo de que está formalizado con la pedagogía y que está formalizado con la secretaría de educación para realizar las prácticas pedagógicas de varias licenciaturas de la universidad pedagógica, desde la licenciatura de educación

comunitaria tenemos un ciclo que es el ciclo de escuela sin fronteras, bueno realmente hay practicantes de 2 ciclos el de escuela sin fronteras que es parte de la práctica formativa el primer ciclo el primer momento de formación que es de cuarto y quinto.

Ya luego si los estudiantes deciden optar por la línea de escuela y trabajar algún tipo de problema que tenga que ver con la escuela que se desarrolla en el contexto escolar, porque también puede darse en el contexto de articulación con escuela y comunidad, pero obviamente si se escoge la línea de escuela la escuela tiene que centrarse como objeto de estudio como categoría fundamental para que se desarrolle las líneas que es que se desarrolla en séptimo semestre y que ella implica un proceso investigativo, una práctica investigativa aunque está muy articulada depende de la investigación y la práctica.

- ¿Profe desde el 2019 - 2 cuáles han sido los problemas o categorías que usted propone y que se han trabajado en estos cuatro años en la institución?

Bueno, pues el acercamiento de esta institución el cual lo inicie yo por conocimiento de la inclusión previo a la práctica, digamos que un acercamiento a través de dos temas fundamentales que se trabajaban en una ONG de carácter internacional y defensa de niños y niñas internacionales que surgen a la par con la convención de los derechos de niños en el 79, digamos que una forma de promover y garantizar que se cumpla esa conversión y genere un cuerpo normativo vinculante en la mayoría de países y en el país recientemente salió la convención esa ONG la difundió.

Yo empecé a trabajar con ellos ya en el 2005 más o menos en función del tema de promover un cambio en la legislación de infancia y adolescencia o sea cambiar el código menor que regía antes que implica además un cambio en la mirada en la infancia y en la adolescencia que se pasa de una mirada de la niñez irregular y la juventud en condiciones de regularidad como propia de la niñez abandonada, la niñez en cárcel, la niñez que entra en conflicto con la ley o que requiera protección del estado por alguna razón, ese código se dirigía al código de infancia adolescencia que se fundamenta en la Concepción y garantías de derechos estos derechos es para conseguir a los niños y a los jóvenes sujetos de derecho.

Específicamente yo trabajé promoviendo la segunda parte del código de infancia y adolescencia la cual se aprobó en el 2006 en la parte de la responsabilidad penal de adolescentes que tiene un enfoque restaurativo digamos que desde ahí empezamos a trabajar el concepto de justicia restaurativa que luego se amplía al concepto de convivencia restaurativa como forma de tratamiento en conflicto de tratamiento y como forma de prevención de que los niños y niñas adolescentes en un futuro lleguen a infringir la ley y sean objetos del tema penal, digamos que se rige hasta ese momento como una mirada punitiva aquí en este colegio se hicieron algunos talleres para promover esa idea de justicia de convivencia restaurativa también se trabajó el tema de niñez indígena por el tipo de la acción que ha caracterizado el colegio por el sector en el que estamos, pero desde que yo inicie la

práctica claramente se ha trabajado el tema de convivencia y en lo posible promover ese enfoque restaurativo de la comunidad.

¡Listo profe!

- ¿Cuándo vienen los practicantes de la institución de este semestre, qué actividades realizaron?

Lo primero fue hacer un trabajo de acompañamiento y además como de incidencia, de reconocimiento del contexto, pero que igualmente la institución reconozca y le abra las puertas a la licenciatura al programa y a la universidad y así a los practicantes de la universidad pedagógica a esta institución vienen muchas identidades, muchas universidades y ONG o actividades del estado por las características, la condición de vulnerabilidad y la condición socioeconómica del sector, pero también y fundamentalmente por el tipo de población que es una población migrante fundamentalmente en algunos casos y hace unos años antes de toda la situación de Venezuela, pues la población migrante era del país como población indígena o población desplazada de sus territorios o población campesina o población de otras ciudades en las que el conflicto armado ha afectado mucho y eso generaba desplazamiento.

La gente desplazada llega mucho al centro de la ciudad como por ejemplo a este sector además por lo que hay paga diarios, qué es aparte de la dinámica que se trata de la economía informal en la que se encuentra en alguna manera de solventar sus necesidades económicas, pues estas condiciones, por lo mismo fomentan ese tipo de vivienda o de formas de arrendamiento de espacios por días que es lo que llaman paga diarios entonces eso hace que haya unas características muy particulares y qué se requiere que las instituciones vean el espacio de acción de incidencia de práctica para las universidades.

¿Profe los talleres en el marco del tema de la convivencia a que le apunta a que van dirigidos?

Bueno fundamentalmente el principio era reconocer el contexto hacer una lectura porque desde nuestra práctica la apuesta que tiene la licenciatura es que hacemos una práctica situada es decir una práctica que surge la lectura del contexto que surge desde un trabajo con / desde los actores mismos, es decir qué no partimos de unas necesidades previas que se terminan desde el programa o necesidades teóricas o desde planteamientos teóricos previos sino desde las necesidades mismas del contexto, aunque obviamente le apostamos a unos referentes conceptuales teóricos, epistémicos y normativos como por ejemplo en el caso de la convivencia toda la normativa de convivencia, pero también de lo que implica la normativa

en relación con la infancia, como la convención del código de infancia y adolescencia, la cátedra de paz, la ley 1620 qué es la norma que rige la convivencia en el contexto escolar.

Pero esos referentes son los que nos orientan a un proceso, pero el trabajo tiene que surgir desde la lectura misma del contexto desde cuáles son sus características y necesidades por eso empezamos todos los ciclos de práctica a que sean formativas, deben empezar con una caracterización con un ejercicio de lectura del contexto que llamamos caracterización en dónde priorizamos las estrategias participativas, comunicativas, narrativas obviamente puede requerirse levantar información de tipo cuantitativo o una apuesta, pero no es la normal y la intencionalidad de priorizar ese tipo de estrategias, lo que priorizamos es que sea una lectura contextualizada y participativa es difícil con los niños.

Además que hemos priorizado trabajar con primaria con niños y niñas en primeras edades por las mismas necesidades del colegio y porque hay resistencia a veces a trabajar con población de niños y niñas tan pequeños, pero por eso mismo consideramos que para la licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos es prioritario también el poder trabajar con esta población, yo particularmente y personalmente considero que la licenciatura ha tenido una deuda histórica con la infancia aunque ha habido cátedra de infancia en este currículo ya no está, esa cátedra por ejemplo y las prácticas casi siempre han priorizado en la escuela otro tipo de poblaciones mayores como lo son los adolescentes, pero nunca ha priorizado niños y niñas tan pequeñas y ahí es donde requiere desarrollar unas estrategias comunicativas, metodológicas, pedagógicas muy específicas y eso inicialmente genera un trabajo de relación, de relacionamiento y de apropiación del trabajo con niños y niñas y esto nos lleva a pensar cuáles pueden ser las metodologías más apropiadas para trabajar con estos niños y niñas entonces es un trabajo exigente que nos ha ido bien.

- Profe, nosotros tuvimos la oportunidad de estar presente en uno de los talleres del ciclo 4 de la práctica en dónde se trabajó el manual de convivencia ¿Por qué es importante que los niños se apropien del manual de convivencia dentro de los contextos escolares?

Bueno, el manual de convivencia es una carta de navegación y es fundamental, ya que es uno de los temas que yo siento que ha sido menos reconocido y menos apetecido, digámoslo así en la práctica, por lo menos en nuestra práctica no sé en otra licenciatura pero en comunitaria también por el origen mismo de la educación comunitaria viniendo de una necesidad y unas especificidades políticas muy distintas al contexto formal de la escuela incluso ha habido posturas críticas frente a esas posturas que asumen que el lugar el origen de la educación comunitaria debe ser afuera de la escuela y no sé qué tanto se sigue manteniendo o se puede a seguir manteniendo esas posturas en la licenciatura, pero las hubo y ha sido una lucha fuerte, plantear y hacer ver la necesidad de nuestra licenciatura en estos contextos y un referente digamos que para dar cuenta de ello de la necesidad comunitaria y desde que es enfoque de los derechos se pueda hacer el tema de la convivencia porque hay otros temas

como gobierno escolar, cómo el tema de violencias de género cómo lo que tiene que ver también con el tema de la convivencia, pero, pues digamos que hay otros temas que de pronto se han visto más afines o más e interesantes de trabajar en la escuela.

Temas como el medio ambiente como el tema de relación escuela comunidad o lo que decía ahorita la formación política o gobierno escolar por ejemplo, pero lo que se ha hecho el quite al tema de la convivencia y más porque se le ve como un tema institucional del manual de convivencia se ASUME qué es una norma institucional que debe cumplirse y pues hay que empezar a mirar eso de otra manera mirar el manual de convivencia debería de ser la concreción de un pacto de una comunidad qué es la comunidad escolar, igual que hablamos fuera de la escuela de acuerdos o diálogos comunitarios diálogos que se hacen dentro de una comunidad para resolver conflictos o violencias que sean fuera del contexto en el territorio en el barrio, pues igual en el contexto escolar de hecho hicimos un proyecto investigativo.

El proyecto investigativo lo realizamos con otra profesora en otro contexto escolar fueron tres contextos escolares se llamó territorializar la convivencia en la escuela o sea la idea es cómo podemos comprender la convivencia en la escuela y ver las necesidades como un pacto, ya que el manual el texto en el que está plasmado ese pacto eso es un factor la convivencia se construye por eso la convivencia no sé dejar por fuera, ya que son pactos que sea dentro de la comunidad y son pactos sociales dentro del territorio de eso se trataba ese proyecto era mostrar porque hay una continuidad un tipo de convivencia unas dinámicas convivenciales fuera de la escuela y lo que ocurre dentro de la escuela y en ese sentido no solo sería necesario porque es que no podemos concebir una comunidad sin acuerdos sin pactos para convivir para garantizar ciertas formas de vida digna, por un lado.

Pero también para regular ciertos abusos de poder, porque en la escuela como cualquier territorio se dan relaciones de poder que están determinadas por muchas cosas como por ejemplo la institucionalidad el ser maestro o el ser adulto o el ser adulta o ser una persona administrativa, pues ubicarlo en un lugar distinto al ser estudiante o ser niño o niña o adolescente, pero dentro de los niños y niñas también hay otros lugares y otras formas de asumir el poder es más el tema físico para poder ser el más grande o ser el que impone más fuerza el tema de relaciones de género de ser hombre o mujer o identificarse y tener otra identidad de género distinta diferente qué es percibida y a veces discriminada por percibirse diferente a lo que está normalizado todo eso genera una relación de poder y unas formas de discriminación que hay que regular que hay que poder trabajar tratar y reconocer y llegar acuerdos para poder mediar esos conflictos por eso creo que es fundamental no solo conocer, sino a ser participativo ese manual de convivencia y esa construcción y ese pacto tiene que ser participativo, pero hemos identificado que no están participativo cómo se quisiera.

- ¿Profe cuál es su percepción frente a la participación de los actores educativos frente a las actividades que se proponen desde la licenciatura?

Bueno realmente en el colegio habido mucha disposición, no es algo que se nos dio porque sí, aunque hubo resistencias al inicio es un lugar que hemos tenido que trabajar mucho que ganarnos digámoslo así, pero en este momento siento que hay mucho reconocimiento del colegio de la institución de las directivas y por supuesto en los niños y niñas hay aceptación participación en las actividades e incluso nos solicitan trabajar en grupos en contextos en los que de pronto no hemos estado o no hemos trabajado.

Pero hay un grupo de formación en el cual no hemos podido llegar fácil que es los padres de familia por sus condiciones, siempre en los contextos escolares es difícil trabajar con papas y con mamás, pero hay que comprar la forma también así no sea con la misma regularidad que trabajamos con los niños y niñas cada ocho días, pero hacerlos más partícipes de pronto con algunos encuentros muy puntuales o diseñando algunas estrategias que lleven a que los niños y niñas involucren a padres y madres y a sus familias como su grupo familiar en general y l pensarse este asunto de la convivencia incluso pensando al barrio también en el contexto del territorio llevarles a interpelar sé frente a las formas de convivencia en un contexto con estas características tan complicadas de vulneración.

- ¿Profe cuál considera que es uno de los retos más grandes que tiene el colegio?

Bueno yo no podría definir los retos del colegio, pero supongo que son varios de pronto podríamos definir los retos para la práctica de nosotros, respecto a los retos del colegio, así pues, yo podría especular un poco al respecto pienso que un reto es vivenciar aspectos y características y condiciones fundamentales de niños y niñas de la población del colegio que de pronto no son tan reconocidos y que digamos que quedan como cultos no visibles porque se estigmatiza y se generaliza mucho las características del contexto y del sector y de mucho de las personas y de los grupos que habitan el sector entonces un reto sería ese, pero también no podemos desconocer la realidad digamos que la realidad del sector de las familias de los niños y niñas que vienen a este colegio, pues es la inequidad son las condiciones de múltiples violencias que tienen y que viven y pienso que un reto es cómo lograr que a pesar de ello niños y niñas puedan conocer y apropiar sus derechos y percibirse como sujetos de derechos, pero también de participación y de responsabilidad frente a sus comunidades ese me parece que es un reto fundamental para nuestra práctica.

- Profe para terminar ¿Ya que es importante la convivencia, pero la convivencia no nace solo en el contexto escolar, considera que hay aspectos de la convivencia social cotidiana de los y de las estudiantes, de las dinámicas del barrio que transgreden a la convivencia escolar?

¿Qué transgrede te refieres a que las afecta, pasan las fronteras?

- Si sí o sea que la cotidianidad, ¿las formas de relacionarse los niños en su casa pueden llegar a afectar la convivencia escolar?

Por supuesto lo que comentaba antes sobre respecto al proyecto que hicimos de territorializar la convivencia es mirar la convivencia en contexto del barrio por ejemplo o el territorio como por ejemplo en el colegio del IPN dónde los niños no viven en ese barrio dónde queda el colegio no implica o no diría bueno un colegio como ese no está tan afectado y no se evidencia las dinámicas de un territorio además que es un territorio muy particular es residencial, pero es de otros estratos y sociales en dónde probablemente la mayoría de la población no pone sus hijos cómo el IPN, sino en otros colegios privados más costosos, bueno uno debería que la dinámica del barrio no afecta, pero si uno es que y asume la dinámica del barrio como la dinámica de los territorios que habitan los niños y niñas o familias de chicos y chicas, no somos seres aislados de contextos, no somos aislados de ese contexto.

La forma en la que nos asumimos y la forma en que nos identificamos tiene que ver con la identidad territorial en general y cuándo el caso de acá del colegio José Uribe vemos que el territorio de la mayoría de los niños y niñas, pero la mayoría de los niños viven cerca del colegio y podemos ver que además las dinámicas del territorio son tan fuertes que afectan a los niños y niñas todo el tema de la delincuencia de la inseguridad del consumo de sustancias por ejemplo, pues todo eso afecta a los niños no solo porque sea un fenómeno que puede tocarlos sino porque son realidades que pueden ser parte de sus grupos familiares y personales no es extraño encontrar que hay padres y madres que no solo consumen sino que expenden también que viven del microtráfico.

También podemos encontrar por ejemplo que hay madres que ejercen y viven del oficio de la prostitución entonces esas dinámicas forman parte de la vida de los niños y niñas y eso implica que la dinámica escolar y la convivencia escolar tenemos que verla y leerla en relación con sus contextos y, por otro lado, lo que decía al principio sobre toda la dinámica del país de la violencia del conflicto e incluso ahora del contexto de los países vecinos como por ejemplo de Venezuela todo este conflicto la situación que está viviendo Venezuela por ejemplo la situación socioeconómica, pues ha generado una migración en la cual la mayoría de niños acá en el colegio son venezolanos, entonces de hecho algunos de mis practicantes me pregunta Vanessa me decían profe dejan a todos los niños y niñas migrantes en un solo curso porque hay cursos en la que la mayoría todos son venezolanos yo no creo que sea eso aunque habría que preguntarle, pero de pronto más bien los que nos demuestra es la incidencia que hay tan grande que hay en esas dinámicas y en esos conflictos digamos que nacionales y también ver los conflictos internacionales que también transversalizan las cosas.

Anexo 5. Consentimientos informados de las y los niños que hacen parte del video de autoevaluación