

Nuestro  
Consejo  
Estudiantil Ideal,  
es donde  
Podemos Participar

**CONSTRUYENDO INFANCIAS PARTICIPATIVAS EN LA ESCUELA,  
A PARTIR DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y LOS PRINCIPIOS DE LA  
AXIODEMOCRACIA.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS**

**NATALIA MORENO CASTAÑO**

**2015153025**

**Tutor:**

**ÁNGEL LIBARDO HERREÑO HERNANDEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ESCUELA, COMUNIDAD Y TERRITORIO**

**Bogotá. D.C**

**2020**

## **Dedicatoria.**

*A todos los niños y niñas que día a día luchan por ser felices en un mundo diseñado para adultos, y en especial a aquellos y aquellas que hicieron posible este trabajo.*

*A mis padres, por ser ejemplo de amor, constancia y fortaleza, alumbrándome el camino con los mejores consejos siempre.*

## **Agradecimientos.**

A todas las y los niños representantes estudiantiles y suplentes del Instituto Pedagógico Nacional por construir este bonito proyecto desde el afecto y la alegría, por cuestionarse todo y por permitirme aprender junto a ellos y ellas.

A mi tutor, Libardo Herreño, por compartir su sabiduría conmigo, por guiarme paso a paso en este camino y por animarme a seguir escribiendo aun cuando pensaba que no podía más ¡Gracias maestro!

A los profesores del Instituto, Silenia Villalobos y Mauricio Serna por abrirme las puertas para el trabajo pedagógico, por sus acompañamientos y la confianza puesta en este proyecto.

A mi madre por ser ejemplo de fuerza, dedicación y ternura, a mi padre por su sabiduría, por apoyarme en cada paso que doy. Gracias a ustedes es posible cumplir este sueño, ¡infinitas gracias mis motores de vida!

A mis hermanas por ser unas mujeres berracas y por el apoyo incondicional, me han enseñado a luchar por los sueños sin olvidar, que siempre, la familia es primero.

A mis sobrinas y sobrinos por inyectarle felicidad a mi vida, enseñándome lo que significa el respeto y el amor incondicional.

Finalmente, a todas y todos aquellos que con sus charlas, consejos y tiempo compartido me ayudaron a darle forma a este bonito proyecto.

## **RESUMEN.**

El presente proyecto pedagógico-investigativo surge como respuesta crítica a la visión tradicional y disciplinaria de la participación de la infancia en el escenario escolar, desde el esfuerzo conjunto con las y los niños representantes estudiantiles en el Instituto Pedagógico Nacional, en esta monografía se plantea la posibilidad de aterrizar la teoría sociolingüística de la acción comunicativa a la escuela, teniendo a la infancia como protagonista.

Desde las tres categorías de análisis: axiodemocracia, infancias participativas y acción comunicativa desde la infancia, se teoriza acerca de la pertinencia de los espacios alternativos en la escuela para forjar entornos axiodemocráticos, donde las actitudes y aptitudes emanadas por la dimensión axiológica de la democracia sean plausibles, logrando así infancias participativas críticas y conscientes de su valor como interlocutores válidos en todos los escenarios de la vida escolar.

A través del trabajo pedagógico realizado en el espacio alternativo escolar de participación política infantil del Instituto Pedagógico Nacional, la indagación teórica sobre la democracia en la escuela y la teoría de la acción comunicativa, se condensan por esta vía estrategias pedagógicas que potencian la participación de los niños y las niñas por medio de la dialogicidad y la reflexión crítico-social, permitiendo que la infancia se convierta en agente crítico y propositivo en los escenarios participativos de la escuela.

**Palabras claves:** Infancia, escuela, espacios alternativos, participación, axiodemocracia y acción comunicativa.

## **ABSTRACT.**

This pedagogical-investigative project arises as a critical response to the traditional and disciplinary vision of the participation of children in the school scenario, from the joint effort with the student representatives of children at the National Pedagogical Institute, in this monograph it is proposed the possibility of landing the sociolinguistic theory of communicative action at school, with childhood as the protagonist.

From the three categories of analysis: axiodemocracia, participatory childhoods and communicative action from childhood, it is theorized about the relevance of alternative spaces at school to forge axiodemocratic environments, where the attitudes and aptitudes emanating from the axiological dimension of democracy are plausible, thus achieving critical participatory childhoods and aware of their value as valid interlocutors in all scenarios of school life.

Through the pedagogical work done in the alternative school space for children's political participation of the National Pedagogical Institute, the theoretical inquiry about democracy in school and the theory of communicative action, pedagogical strategies that enhance the participation of boys and girls through dialogue and critical-social reflection, allowing children to become a critical and purposeful agent in the participatory scenarios of the school.

**Keywords:** Childhood, school, alternative spaces, participation, axiodemocracia and communicative action.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
Problema. ....	12
Contexto.....	13
Enfoque.....	13
Sistema de proposiciones.....	14
Itinerario narrativo.....	18
<b>I. CAPÍTULO</b>	
<b>CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LOS SUJETOS QUE ALLÍ CONVERGEN.</b> .....	<b>20</b>
1.1 ANÁLISIS HISTÓRICO DEL CONTEXTO. ....	20
1.1.1 Del Instituto Pedagógico Nacional.....	20
1.1.2 El territorio compartido. ....	26
1.2 MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL PARA LA PARTICIPACIÓN.....	29
1.2.1 Proyecto Educativo Institucional y manual de convivencia; intento metodológico por la participación conjunta. ....	29
1.3 VIVENCIA Y APROPIACIÓN DEL CONSEJO ESTUDIANTIL. ....	34
1.4 CARACTERIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPANTES DEL PROCESO. ....	36
1.4.1 Espacios de participación y representación en la vida cotidiana de los niños y las niñas. ....	49
<b>II. CAPITULO</b>	
<b>ESTADO DEL ARTE</b> .....	<b>53</b>
2.1 ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA.....	54
2.2 ESTUDIOS SOBRE ACCIÓN COMUNICATIVA Y EDUCACIÓN. ....	58
2.3 ESTUDIOS SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN COMUNITARIA. ....	65
2.4 ESTUDIOS SOBRE ESCUELA Y DEMOCRACIA. ....	73

<b>III. CAPITULO</b>	
<b>HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INFANCIAS PARTICIPATIVAS GUIADAS</b>	
<b>POR LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN LA ESCUELA. ....</b>	<b>85</b>
3.1 AXIODEMOCRACIA.....	87
3.1.1 Concepto de axiodemocracia.....	87
3.1.2 La escuela: entre lo formal y lo alternativo.....	97
3.2 INFANCIAS PARTICIPATIVAS. ....	100
3.2.1 Infantilización de la infancia.....	101
3.2.2 Infancias participativas.....	105
3.2.3 Desde la experiencia: un espacio alternativo escolar que le apuesta a las infancias participativas.....	109
3.3 ACCIÓN COMUNICATIVA DESDE LA INFANCIA. ....	112
3.3.1 Acción comunicativa en la escuela. ....	112
3.3.2 Acción comunicativa desde la infancia; el camino para lograr infancias participativas y un entorno escolar axiodemocrático.....	118
3.3.3 Pertinencia de la acción comunicativa desde la infancia para la educación comunitaria.....	122
3.3.4 El IPN, escenario de encuentro para las diferentes formas comunicativas. ....	124
<b>IV CAPÍTULO MEMORIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA</b>	
<b>POR LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA INFANCIA EN EL ENTORNO</b>	
<b>ESCOLAR.....</b>	<b>127</b>
4.1 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL ESPACIO ALTERNATIVO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA INFANTIL. ....	128
4.1.1 Reflexión propia: construcción de una educadora comunitaria. ....	134
4.2 LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LA INFANCIA, UN ENFOQUE DE DERECHOS PARA LA REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN COMUNITARIA.....	135
4.3 MEMORIAS PEDAGÓGICAS ENTORNO A LA AXIODEMOCRACIA, LAS INFANCIAS PARTICIPATIVAS Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA DESDE LA INFANCIA. ....	138
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>180</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>186</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>187</b>
<b>TABLA DE ANEXOS.....</b>	<b>195</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Fachada del Instituto Pedagógico Nacional en los años 30. Por: exposición itinerante IPN patrimonio. Recuperado de <a href="http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/">http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/</a> .....	21
Figura 2 Cocina del Instituto Pedagógico Nacional años 30. Por: Exposición itinerante IPN patrimonio. Recuperado de <a href="http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/">http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/</a> .....	23
Figura 3 Gráfica de localidad de vivienda de las y los estudiantes. Por: Instituto Pedagógico Nacional (2016). .....	28
Figura 4 Tipos de familia de las y los representantes de primaria. Elaboración propia. ....	37
Figura 5 Cuidado de las y los representantes en el hogar. Elaboración propia.....	37
Figura 6 Dibujando mi familia. Fotografía propia (2018).....	49
Figura 7 Dibujando mi familia. Fotografía propia (2018).....	50
Figura 8 Anécdota sobre ejercicios de liderazgo. Fotografía propia (2018) .....	50
Figura 9 Cómo me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018). ....	52
Figura 10 Como me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018). ....	52
Figura 11 Como me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018). ....	52
Figura 12 La escalera de la participación. Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef.....	67
Figura 13 La atmósfera moral. principios referenciados en Kohlberg, Power y Higgins (1997). Elaboración propia. ....	96
Figura 14 Fotografía propia (2019).....	136
Figura 15 Diseño pedagógico-investigativo. Elaboración propia. ....	139
<i>Figura 16 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).</i> .....	144
Figura 17 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).....	145
Figura 18 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).....	145
Figura 19 Lo que es y lo que quiero que sea el consejo estudiantil. Fotografía propia (2019) .....	146
Figura 20 Lugares donde se leen los derechos del niño. Fotografía propia (2018) .....	154
Figura 21 Lugares donde se leen los derechos del niño. Fotografía propia (2018) .....	154
Figura 22 Lugar donde se vive la participación y el trabajo en equipo. Fotografía propia (2018). ....	157
Figura 23 Fotografía propia (2019).....	161
Figura 24 Fotografía propia (2019).....	161
Figura 25 Fotografía propia (2019).....	161
Figura 26 Fotografía propia (2019).....	161
Figura 27 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019) .....	177
Figura 28 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019).....	177
Figura 29 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019).....	177

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sistema de proposiciones.....	15
Tabla 2 Análisis comparativo de las etapas del desarrollo humano en las dimensiones biológica, cognitiva y moral. ....	41
Tabla 3 Lo que se espera de los participantes.....	61
Tabla 4Lo que se espera del sistema educativo. ....	61
Tabla 5 Actitudes y Aptitudes de la axiodemocracia. ....	91
Tabla 6 Espacios escolares propicios para la acción comunicativa. ....	120
Tabla 7 Matriz experiencia pedagógica.....	140
Tabla 8 <i>Planeación Participación y Representatividad estudiantil (2019)</i> . ....	142
Tabla 9 Matriz experiencia pedagógica ....	147
Tabla 10 Planeación Vivencia de los derechos humanos en la escuela.....	149
Tabla 11 Matriz experiencia pedagógica.....	154
Tabla 12 Planeación cartografía fotográfica del territorio escolar.....	156
Tabla 13 Matriz experiencia pedagógica.....	158
Tabla 14 Participación y representatividad: somos el espacio. ....	160
Tabla 15 Matriz experiencia pedagógica.....	161
Tabla 16 Planeación estratégica de las propuestas para este semestre. ....	162
Tabla 17 Propuesta consejo estudiantil primaria (2019).....	164
Tabla 18 Propuesta consejo estudiantil primaria (2019).....	165
Tabla 19 Matriz experiencia pedagógica.....	166
Tabla 20 Lenguaje y participación; reflexiones sobre las formas comunicativas.....	168
Tabla 21 Diario de campo 16 de octubre de 2019 .....	170
Tabla 22 Matriz experiencia pedagógica.....	172
Tabla 23 Planeación Self-video:participación y representatividad ¿Qué son?.....	173
Tabla 24 Diario de campo 03 de Mayo 2019. ....	174
Tabla 25 Matriz experiencia pedagógica.....	176
Tabla 26 Guion radial. ....	176

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado da cuenta de la experiencia pedagógico investigativa llevada a cabo con los niños y niñas representantes de primaria ante el consejo estudiantil en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) desde el primer semestre del año 2017 hasta el segundo semestre del año 2019, donde surgió el interés por la participación política de la infancia en la escuela entendiendo esta como escenario en constante tensión entre lo alternativo y lo formal; por esto nace el grupo focal: *espacio alternativo de participación política infantil*, como alternativa al escenario del consejo estudiantil donde se identificó que las niñas y niños no tenían una participación real, problemática que se analiza en el presente trabajo.

Este trabajo se realiza en el marco de la línea de investigación escuela, comunidad y territorio de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, línea que busca principalmente contribuir al debate académico sobre la pertinencia de la educación comunitaria en los espacios escolares por ello centra su atención en la escuela desde una perspectiva crítico-reflexiva que analiza las relaciones de poder al interior de las instituciones, el propósito estructural de la escuela y aquellas apuestas de resistencia a lo hegemónico llevadas a cabo por maestros, maestras y estudiantes que permiten que la vida cotidiana de los y las estudiantes entre a ser parte de la dinámica escolar, por ello las apuestas comunitarias se centran en la transformación de dichas realidades caóticas de la escuela y el potenciamiento de la participación de las y los estudiantes en todas las esferas escolares.

Así pues, con el presente trabajo se pretende aportar al campo de la educación comunitaria desde las tres categorías desarrolladas: axiodemocracia, infancias participativas

y acción comunicativa desde la infancia; buscando teorizar sobre la pertinencia de la teoría social del lenguaje -la acción comunicativa- en los procesos pedagógico-comunitarios con la infancia en la escuela y sobre aquellas aptitudes y actitudes democráticas que potencian la participación política de la infancia mediante el enfoque teórico de la acción comunicativa y el enfoque investigativo cualitativo e interpretativo.

### **Problema.**

La participación infantil en el contexto escolar está atravesada por nociones sociales hegemónicas de infancia desde las cuales se ve a los niños y niñas como seres carentes de experiencia y conocimiento; por ello sus posturas y decisiones en el contexto escolar se invalidan o se ven minimizadas por los demás actores educativos, con lo cual el ejercicio político de la participación por parte de los niños y niñas se anula. Aunque existen espacios como el consejo estudiantil, en la práctica concreta la participación es inocua, puesto que en este espacio no se le concede ningún papel decisorio a los niños y niñas, viéndose reducido a una simple formalidad. Ahora bien, las prácticas comunicativas y de relacionamiento en dicho espacio institucional no están diseñadas a partir de los intereses infantiles, sino por el contrario son formas que propenden por una organización en concordancia con el adultocentrismo que hegemoniza también el campo escolar.

Es entonces que se formula la siguiente pregunta de investigación, ¿Cómo desarrollar, desde la Educación Comunitaria, prácticas comunicativas escolares distintas que potencien la vivencia de actitudes y aptitudes para una democracia participativa auténtica en los y las niñas representantes estudiantiles de primaria del Instituto Pedagógico Nacional, y en los demás estamentos educativos?

### **Contexto.**

El trabajo pedagógico-investigativo se realizó con niños y niñas representantes del Consejo Estudiantil del Instituto Pedagógico Nacional, ubicado en el barrio La Carolina de la localidad de Usaquén en Bogotá. Es necesario especificar que, aunque la institución se encuentra ubicada en un barrio de estrato socioeconómico alto, la mayoría de estudiantes vienen de otras localidades de estrato medio; por lo cual por parte de los y las estudiantes, no existe una percepción del barrio como territorio común.

En concreto el trabajo se lleva a cabo junto a los niños y niñas representantes estudiantiles de primaria ante el consejo estudiantil del Instituto Pedagógico Nacional. El grupo focal fue de 40 niños y niñas de los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto ubicados entre los 6 y 11 años de edad. Durante los tres años de la investigación (2017-2019) estuvieron presentes alrededor de 80 niños y niñas, pues cada año se cambia de representante de curso y suplente, sin embargo, hay algunos que han tenido continuidad en el proceso pedagógico-investigativo que se sistematiza en este trabajo.

### **Enfoque.**

La presente investigación está orientada desde las teorías de la argumentación, con un enfoque en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Dado que el presente proyecto pedagógico está centrado especialmente en la dimensión pragmática del lenguaje (entendiéndose esta como la dimensión que causa efectos, que logra acciones con las palabras, mediante la relación discurso-contexto), mi investigación procura estudiar el discurso infantil en relación a la construcción de aptitudes y actitudes favorables a la participación política y democrática de los niños y niñas en la escuela.

### **Sistema de proposiciones.**

En el marco de la presente investigación cualitativa se realizó previamente una indagación teórica (estado del arte) acerca del problema, contexto y enfoque señalados anteriormente, con ello se encontró un recorrido académico desde varios autores y autoras que permitió elaborar las categorías que se presentarán a continuación; esto demuestra que la construcción de conocimiento es intersubjetiva y para ello se valoran todos los aportes a-priori realizados por diferentes investigadores e investigadoras en el campo educativo y social.

Las categorías presentadas a continuación se acompañan de objetivos pedagógico-investigativos, hipótesis y preguntas que guían el desarrollo del marco teórico, son la base investigativa y donde la lupa se puso en el proceso reflexivo de la práctica pedagógica desarrollada en el espacio alternativo de participación política infantil llevado a cabo en el IPN. Dichas categorías se presentarán en el siguiente orden: axiodemocracia; infancias participativas; acción comunicativa desde la infancia.

Tabla 1 Sistema de proposiciones.

CATEGORÍA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p><b>Axiodemocracia.</b></p>	<p>Evidenciar cómo es posible una vivencia de la axiodemocracia con niños y niñas dentro de la institucionalidad escolar, a partir de la creación de espacios alternativos escolares adecuados para desarrollar actitudes y aptitudes por la vía de la dimensión axiológica de la democracia.</p>	<p>La vivencia de la axiodemocracia entendida como la praxis de la democracia en términos axiológicos, se da dentro de la cotidianidad de los espacios participativos con niños y niñas dentro de la institucionalidad escolar, y se puede generar mediante la creación de espacios alternativos escolares mucho más flexibles a la formalidad, en donde se desarrollen actitudes y aptitudes que potencien la participación de los niños y niñas en todos los espacios de la escuela.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es la democracia?</li> <li>2. ¿Qué es la axiodemocracia?</li> <li>3. ¿Qué significa la axiodemocracia para la escuela?</li> <li>4. ¿A través de qué estrategias pedagógicas se pueden desarrollar actitudes y aptitudes democráticas?</li> <li>5. ¿Cuáles acciones pedagógicas en el IPN van por la vía de la axiodemocracia y cuáles no?</li> <li>6. ¿A qué se llaman espacios alternativos escolares y por qué favorecen la axiodemocracia?</li> <li>7. ¿Qué elementos axiológicos y a través de que recursos didácticos se logra un ejercicio de la democracia en los niños y niñas representantes del IPN?</li> <li>8. ¿Qué aptitudes y actitudes democráticas desarrolló en los niños y niñas el espacio alternativo escolar de participación política infantil?</li> </ol>

<p><b>Infancias participativas</b></p>	<p>Sensibilizar a la comunidad del IPN (administrativos, administrativas, docentes, estudiantes, padres y madres) desde experiencias pedagógicas alternativas, sobre la noción de infancias participativas, transformando la visión infantilizadora de la infancia por una práctica participativa donde realmente el niño y la niña se conciben como interlocutores válidos en los procesos pedagógicos y de convivencia escolar, lo que contribuye a su formación como sujetos políticos que aportan a la transformación social.</p>	<p>La noción de infancias participativas nos permite no infantilizar la infancia, haciendo referencia a que los niños y las niñas son sujetos políticos capaces de debatir y tomar decisiones sobre asuntos que les conciernen desde el reconocimiento de ellas y ellos como interlocutores válidos; para lograrlo la escuela debe potenciar escenarios donde esto pueda gestarse, tales como las experiencias pedagógicas alternativas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es participación?</li> <li>2. ¿Cómo se infantiliza la infancia y qué hacer para no infantilizarla?</li> <li>3. ¿Qué son infancias participativas?</li> <li>4. ¿Cómo incide la escuela en el desarrollo de infancias participativas?</li> <li>5. ¿Qué prácticas formales y no formales en el IPN están por la vía de las infancias participativas y cuales otras no?</li> <li>6. ¿Cómo y desde que estrategias didácticas las experiencias pedagógicas en el espacio alternativo de participación política infantil en el IPN se potenciaron las infancias participativas?</li> <li>7. ¿Cómo se conciben los niños y niñas del espacio alternativo de participación política infantil dentro de las infancias participativas?</li> <li>8. ¿Cuáles son las características que desarrollaron los niños y niñas del espacio alternativo de participación política infantil en el IPN por la vía de las infancias participativas?</li> </ol>
<p><b>Acción comunicativa desde la infancia.</b></p>	<p>Plantear desde la experiencia pedagógica en acción comunicativa llevada a cabo en el IPN, la construcción de espacios escolares</p>	<p>Desde el ejercicio de la acción comunicativa es posible tener infancias participativas en los espacios institucionales y</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es la acción comunicativa?</li> <li>2. ¿Qué es la acción comunicativa en la escuela?</li> </ol>

	<p>axiodemocráticos donde se logren tener infancias participativas concibiendo a los niños y niñas como interlocutores válidos, con capacidad de crear consensos y de proponer disensos basados en el respeto frente a situaciones que se den en la vida cotidiana de la escuela.</p>	<p>alternativos; es por ende la valoración de los niños y niñas como interlocutores válidos, capaces de crear consensos, debatir y proponer disensos, el camino hacia la transformación de los espacios participativos y democráticos donde históricamente ha sido relegado el niño y la niña por creérseles carentes de seriedad, racionalidad y posiciones políticas.</p>	<p>3. ¿Cómo puede aterrizar una teoría social a lo escolar y con la infancia como protagonista?</p> <p>4. ¿Qué relación hay entre acción comunicativa escolar e infancias participativas?</p> <p>5. ¿Qué relación hay entre acción comunicativa escolar y axiodemocracia?</p> <p>6. ¿Cuál es la pertinencia de la acción comunicativa para la educación comunitaria?</p> <p>7. ¿Qué formas comunicativas prevalecen en el IPN para el ejercicio de la participación de las y los estudiantes?</p> <p>8. ¿Qué actitudes y aptitudes forjaron las y los participantes (niños, niñas y maestra en formación) del espacio alternativo de participación política infantil que llevaran a la práctica la teoría de la acción comunicativa?</p>
--	---	---	--

## **Itinerario narrativo.**

El presente trabajo de investigación se divide en 4 capítulos, los cuales presentan los siguientes contenidos temáticos y teóricos:

En el primer capítulo, se expone el contexto donde se lleva a cabo la práctica pedagógica, analizando las características predominantes de las y los actores que allí convergen, su forma de relacionamiento y en concreto el órgano colegiado del consejo estudiantil. Aquí se hace énfasis en el análisis histórico del contexto, en el marco normativo institucional para la participación y en la vivencia y apropiación del consejo estudiantil por parte de las y los representantes; principalmente las y los de primaria.

En el segundo capítulo, se establece un acercamiento teórico a la participación, la infancia, la democracia escolar, la educación comunitaria y la teoría de la acción comunicativa llevada al contexto educativo, dando cuenta así del estado del arte, dividido en tres ejes fundamentales: (I) estudios sobre acción comunicativa y educación, (II) estudios sobre participación infantil y educación comunitaria y (III) estudios sobre escuela y democracia.

En el tercer capítulo, *Hacia la construcción de infancias participativas guiadas por la acción comunicativa en la escuela* se encuentra el desarrollo de las categorías investigativas: axiodemocracia, infancias participativas y acción comunicativa desde la infancia, a partir de la reflexión teórica de la práctica pedagógica y los aportes académicos tenidos en cuenta en el estado del arte. Aquí se ubica la construcción de conocimiento y los aportes académicos que se le hacen al campo de la educación comunitaria.



Finalmente, en el cuarto capítulo se analiza cómo los propuestos teóricos son aterrizados a la práctica pedagógica. Adicionalmente, se exponen las herramientas metodológicas utilizadas en el espacio alternativo escolar de participación política infantil y se plantean las diferentes experiencias pedagógicas en torno a la participación, la axiodemocracia y la acción comunicativa desde la infancia. Desde esa misma perspectiva, se muestra cómo la experiencia pedagógico-investigativa con los niños y niñas representantes estudiantiles en el IPN se articula con la educación comunitaria y el enfoque de derechos humanos de la Licenciatura desde la lucha por los derechos políticos de la infancia en el escenario escolar del Instituto.



Ya para finalizar el presente trabajo y a modo de síntesis propositiva se encuentran las conclusiones de la investigación pedagógica donde hago énfasis en la importancia de continuar con el espacio alternativo escolar de participación política infantil en el Instituto ya que permitió potenciar la participación infantil y visibilizó a las y los representantes estudiantiles de primaria, además se concluye que la axiodemocracia permite la generación de infancias participativas y que esto es muy potente para el campo de la educación comunitaria ya que reafirma a la infancia como sujeto político y hace énfasis en la acción comunicativa como camino posible desde la transformación del lenguaje para lograrlo.

# **I. CAPÍTULO**

## **CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LOS SUJETOS QUE ALLÍ CONVERGEN.**

El presente capítulo da cuenta del contexto de los actores que participan en el proceso educativo de la investigación, las relaciones que establecen entre ellos y ellas, con el contexto escolar y con el órgano colegiado del Consejo Estudiantil. Con el propósito de hacer un acercamiento a la comunidad, primero se realiza un análisis histórico del Instituto Pedagógico Nacional (en su relación con la UPN), en segunda instancia se expone sobre la localidad de Usaquén como contexto local donde se ubica la institución, haciendo énfasis en la multiterritorialidad como característica propia del lugar, posteriormente se aborda el PEI, manual de convivencia y el consejo estudiantil desde las normativas institucionales para decantar finalmente en las características propias de los niños y niñas que convergen en el espacio alternativo escolar de participación política infantil.

### **1.1 ANÁLISIS HISTÓRICO DEL CONTEXTO.**

#### **1.1.1 Del Instituto Pedagógico Nacional.**

Cuando se habla de pedagogía en el país, históricamente es necesario remontarse a dos instituciones epicentro de formación y discusión en materia educativa: la UPN y el IPN, a su vez estrechamente relacionadas entre sí; pues, el IPN además de ser el colegio de la Universidad, es el sitio de prácticas pedagógicas por excelencia, en donde cientos de practicantes de diversas carreras y facultades de la alma mater-UPN llegan con sus

mochilas cargadas de sueños y esperanzas, por hacer de la educación escolar un acto de amor y transformación social.



*Figura 1 Fachada del Instituto Pedagógico Nacional en los años 30. Por: exposición itinerante IPN patrimonio.*

*Recuperado de <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/>*

Fundado el 09 de marzo de 1927 el IPN nace como Instituto de formación para mujeres institutrices, gracias al primer congreso Pedagógico celebrado en Colombia a mediados de

1917; es así como

Francisca Radke y la

segunda misión alemana dan inicio a esta institución. Es necesario traer a colación a Francisca Radke, la figura más importante de la historia del Instituto (es tan así que un auditorio del mismo lleva su nombre) no solo por su labor como fundadora y administradora del IPN por ocho años, sino también por su corriente ideológica que contribuyó a su labor misional en Colombia. Ella, simpatizante del Partido Nacional Socialista (Nazi) de Alemania y una ferviente devota católica fue la perfecta ficha para administrar la pedagogía de las institutrices del IPN, pues este además en sus inicios era internado.

Para la época de 1927 Colombia era un país gobernado por la oligarquía conservadora, encontrándose en un periodo político llamado *La hegemonía conservadora*,

por esto “dicho partido político contrató a profesores alemanes católicos para construir un proyecto nacional que se encargara de la formación de maestras e inspectoras en todos los niveles educativos, desde el kindergarten hasta la segunda enseñanza –bachillerato–.” (Rodríguez, 2016, p. 8). Es de suma importancia retomar esto al hablar de la escuela, pues, aunque en lo cotidiano la comunidad tiene conocimiento de quien fue Francisca Radke se desconoce casi que en su totalidad que el IPN es una institución de origen conservador, que además entraña en sus inicios las ideologías radicales del movimiento nazi alemán.

En sus inicios el Instituto se encontraba ubicado en la localidad de Chapinero donde actualmente se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional; es de recordar que para la época Chapinero no era parte de Bogotá, por esto el internado era además de carácter rural

(...) la avenida Chile estaba todavía sin urbanizar, y el mismo barrio Chapinero tan lejos de Bogotá como cualquier otra ciudad. Un acre de piedra con las puertas abiertas, sin tapia, reja ni protección: oscura, con un personal de 69 alumnas, más una señorita colombiana y cuatro alemanas para cuidarlas, fue el principio del Instituto Pedagógico, por cierto, principio poco lujoso” (Radke, 1936, p. 14).

A pesar de lo anterior, el crecimiento del IPN en materia arquitectónica y presupuestal fue



asombroso, en poco tiempo ya se contaba con Piscina, dos bibliotecas, 31 dormitorios para alumnas y maestras, museo, enfermería, laboratorios; pues hasta 1930 (año en el que el partido conservador pierde las

*Figura 2 Cocina del Instituto Pedagógico Nacional años 30. Por: Exposición itinerante IPN patrimonio. Recuperado de <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/>*

elecciones presidenciales, poniendo fin a la hegemonía conservadora) el apoyo del gobierno conservador a estos proyectos educativos misionales era tan grande que permitía un buen desarrollo de las instituciones. Por esto, uno de los principales edificios del IPN era la capilla, ya que a petición de Francisca Radke y el gobierno hegemónicamente católico fue una de las construcciones a la que más se le invirtió y la cual mantuvo su preservación.

Hacia 1955, con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto deja de ser una dependencia del ministerio de educación nacional (MEN) y pasa a ser parte de la Universidad, que para entonces era carácter Femenino (UPNF). Es así como se convierte en el lugar de prácticas pedagógicas por excelencia de la Universidad la “Escuela Laboratorio” como lo llaman desde el Museo Pedagógico<sup>1</sup>. A pesar de ser apodado de esa manera, no debe verse así, ya que si bien la institución posibilita el acercamiento y ejercicio

---

<sup>1</sup>En la exposición itinerante acerca de la historia del IPN se le acuñó este nombre.

docente de los y las maestras en formación; esta no se encuentra limitada a ser únicamente un laboratorio u observatorio; afirma Caballero -practicante de la Universidad-

es una relación del campo del conocimiento con el saber práctico y no me refiero a que de la UPN sale el campo del conocimiento al saber práctico del IPN sino que es una relación bicondicional en la medida en que el IPN tiene facultades para construir conocimiento con los estudiantes en el marco de que su pedagogía y su currículo da la posibilidad a que los estudiantes también puedan construir otro tipo de conocimientos más allá de lo que está estandarizado en el marco de la educación mercantil (Caballero, comunicación personal, 2018)

Siendo así, el espectro del Instituto se amplía a la construcción de conocimiento y saberes, más allá de la mera experimentación de laboratorio.

En concordancia con lo anterior, el año 1968 fue de alta importancia tanto para la UPN como para el IPN pues tras el trágico terremoto ocurrido en febrero de 1967 en Bogotá “Uno de 90 segundos con la energía de 40 bombas atómicas, que destruyó torres, aplastó carros y mató a más de 77 personas” (Villareal, 2017) es demolida en gran parte la construcción arquitectónica del IPN en la calle 72 y es trasladado a Usaquén, la localidad número 01 de Bogotá; más exactamente al barrio Prados del Country (donde se encuentra actualmente), mientras que la UPN logra su independencia como Universidad y se ubica en la calle 72 como institución de educación superior con autonomía administrativa y de carácter mixto. Carácter que desde 1963 impregna también el IPN, pues ahora los practicantes desde el Kindergarten hasta el bachillerato también son hombres.

Así mismo la historia de estos 92 años del IPN también ha sido marcada por las diferentes condecoraciones otorgadas a nivel nacional, empezando en 1977 con la condecoración de Cruz de Plata de la Orden de Boyacá, otorgada por el presidente de la República de Colombia al Instituto en cabeza de la rectora Cecilia Bustamante. Más tarde en 2005 “El IPN es ganador del concurso Nacional Santilla con el trabajo en homenaje a los valores y principios de don Quijote de la Mancha” (Pedagógico, 2017). En 2012 gana la condecoración Simón Bolívar Cruz de Oro y finalmente el 10 de mayo del año 2018 se declara patrimonio pedagógico de la nación bajo la ley 1890 impulsada por los senadores Juan Manuel Galán Pachón del partido Liberal Colombiano y Carlos Fernando Galán Pachón del partido Cambio Radical; dado que estos fueron estudiantes del IPN.

La ley No. 1890 “por medio de la cual se declara patrimonio histórico y cultural de la nación al Instituto Pedagógico Nacional (IPN), escuela laboratorio y centro de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional” (MEN, 2018) es de suma importancia, pues posiciona a la institución a nivel pedagógico, por su bagaje experiencial. Salamanca, practicante de la UPN, menciona que “es patrimonio de la nación y eso genera nuevas dinámicas de trabajo y formación para los estudiantes y maestros” (Salamanca, comunicación personal, 2018) pues lo diferencia de otras instituciones educativas y le da aval para la continuación de proyectos innovadores en materia educativa.

Así mismo reglamenta el estímulo financiero y presupuestal por parte del Ministerio de Hacienda a través de la Universidad Pedagógica, para el funcionamiento del mismo, además de lo descrito en el artículo cuarto de la Ley 1890 “(...) lo requerido para el

fomento, promoción, protección, conservación, divulgación, desarrollo y financiación de la heredad histórica, cultural y pedagógica del Instituto” (MEN, 2018).

Este balance historiográfico da cuenta del recorrido en formación educativa que ha tenido el IPN y de su particularidad evidente en relación a su dependencia con la UPN; lo que genera otra particularidad y es precisamente que la comunidad del Instituto este conformada también por los practicantes, generando así una vinculación Universidad-Instituto-Familias. Además, el Instituto a través de su proceso experimental y experiencial ha tenido transformaciones de fondo que permiten enmarcarlo como una institución pilar en procesos de convivencia, socialización y profundización pedagógica.

### **1.1.2 El territorio compartido.**

El Instituto Pedagógico Nacional se encuentra ubicado en Usaquén localidad N° 01 de Bogotá, en el norte de la ciudad en la que predominan los estratos 4, 5 y 6; no obstante, el colegio cuenta con una población perteneciente a todos los estratos. La localidad está dividida en 9 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) que son: El Paseo de Los Libertadores, El Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Cedritos, Usaquén, Santa Bárbara y Country Club esta última UPZ es donde se encuentra el barrio Prados del Country en el cual se halla ubicado el IPN. Es una localidad elitista, y se auto-reconoce así por su parte colonial y sus límites fronterizos con pueblos que en su mayoría pertenecen a familias de clases altas; al norte por la cll 240 limita con el municipio de Chía y al este con los cerros orientales, muy cerca del municipio La Calera. Es problemático evidenciar la desigualdad latente, pues al pasar de un barrio a otro dentro de la misma localidad ya se

observa el cambio de estrato 6 a estrato 1, y aun así se sigue manejando la idea de que sólo por estar en el norte se tiene la misma capacidad adquisitiva.

Existe una tensión fuerte en el manejo territorial de la localidad, pues los y las estudiantes de grados superiores del IPN históricamente han tenido conflicto con las y los estudiantes del colegio Reyes Católicos y el colegio distrital Usaquéen. Estos conflictos han llegado a tal punto de agravio que las peleas callejeras tuvieron que ser tratadas de manera institucional con la vinculación de las administraciones en proyectos conjuntos; para desdibujar fronteras invisibles el IPN, el colegio Reyes Católicos y el colegio distrital Usaquéen generaron dos proyectos interinstitucionales de integración cultural, con concursos y eventos para mejorar la convivencia y el trato entre estas tres instituciones: *Proyecto Fronteras y Cartografías Pedagógicas*.

Por otro lado, el IPN es un lugar multiterritorial pues aquí convergen personas de diversos territorios con diversas prácticas y formas de habitar; su desarrollo y vivencias no se relacionan con el barrio donde se encuentra ubicado, ya que a diferencia de otros colegios, el Instituto Pedagógico Nacional tiene estudiantes que llegan de diferentes puntos de la ciudad (en su mayoría de las localidades del noroccidente) en transporte público, automóvil familiar o las rutas escolares que presta como servicio la institución; lo que genera una apropiación del colegio como territorio compartido, mas no del barrio donde

este se ubica.

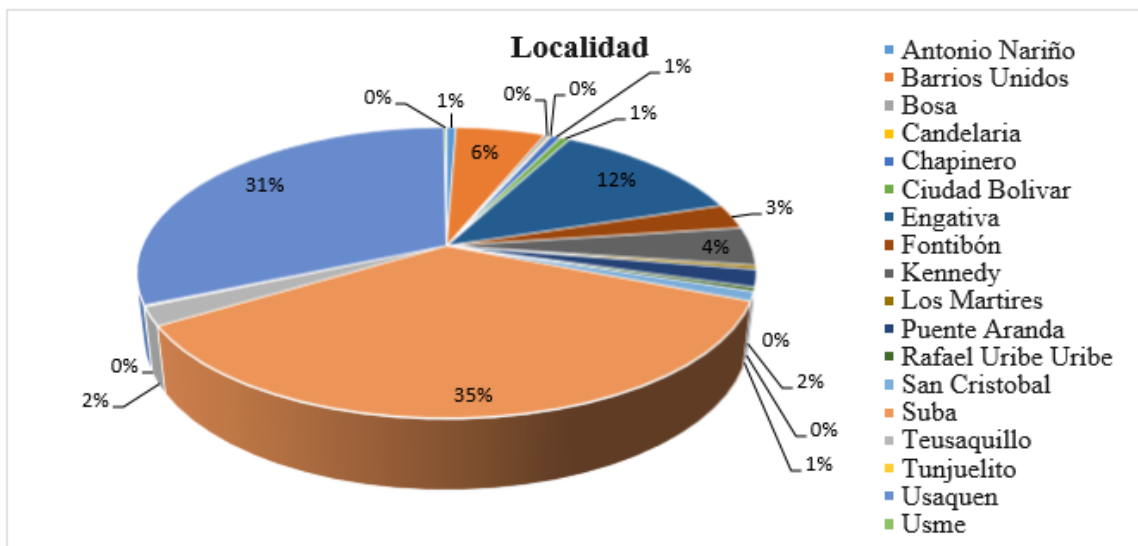


Figura 3 Gráfica de localización de vivienda de las y los estudiantes. Por: Instituto Pedagógico Nacional (2016).

En la anterior gráfica se puede evidenciar que la mayoría de estudiantes del Instituto viven en el noroccidente de Bogotá, pues un 84% corresponde a las localidades de Usaquén, Engativá y Suba principalmente, mientras que el 16% restante atañe a localidades del sur de Bogotá, lo que implica que al estar abierto el IPN a toda la población bogotana se generan problemáticas de tipo logístico; pues implica que los tiempos se ven alterados por los desplazamientos, las horas de salida y llegada, además de las dinámicas económicas que se alteran por el gasto en transporte para el desplazamiento de los y las estudiantes desde sus residencias hacia el colegio. Este deslinde del territorio de residencia a la institución educativa genera una apropiación distinta, pues se reconoce como territorio conjunto al colegio, como “la otra familia” donde se tienen hermanos, donde se juega, se aprende y se generan vínculos.

## **1.2 MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL PARA LA PARTICIPACIÓN.**

### **1.2.1 Proyecto Educativo Institucional y manual de convivencia; intento metodológico por la participación conjunta.**

Uno de los procesos más importantes que el IPN fomento para la transformación de las relaciones sociales en el marco de la convivencia sana del colegio fue la reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), elaborado con los aportes de directivas, maestros, estudiantes, padres de familia y trabajadores en el año 2018; todos y todas se vieron inmiscuidos en la elaboración de este documento pues se entendía que, al concernir a toda la comunidad, su elaboración debía ser conjunta.

La elaboración se llevó a cabo por estamentos y comunidades, en el caso concreto del consejo estudiantil, se hizo una división entre primaria y bachillerato donde se trabajó a través de mesas de discusión, (acompañadas por las practicantes de la UPN de la Licenciatura en Educación Comunitaria); con las que se pretendía llegar a consensos acerca de lo que debía ir o no dentro del PEI. Este fue aprobado en 2018 en cabeza del rector Mauricio Bautista Ballén.

Su horizonte pedagógico, su filosofía y su mirada institucional son la guía del actuar estratégico en la institución, pues está “centrado en la convivencia, la pasión por el saber y la innovación pedagógica” (2018, p. 19). Para esto la institución implementa tres estrategias claves: espacios de solución de conflictos que involucren a toda la comunidad escolar, proyectos pedagógicos que den cuenta de forma transdisciplinar del aprendizaje y propuestas innovadoras que reúnan además de estudiantes y maestros a los practicantes de las diferentes Licenciaturas de la UPN. Todo esto es acompañado desde un cambio de

paradigma del conocimiento al saber, entendiendo este desde la pluri-versalidad y co-validación desestructurando la universalidad y objetividad.

Para fortalecer lo anterior, desde el PEI, el Instituto crea una estrategia de proyectos pedagógicos Integrados, pensando en mejorar el quehacer docente y atender las necesidades específicas del contexto; este se realiza por comunidades con los docentes de las diferentes áreas, trabajando en currículo integrado bajo los cuatro ejes:

Corporal: Exploración de capacidades que permiten el desarrollo de habilidades físicas, a través de la psicomotricidad y las cualidades motrices, el conocimiento y el cuidado del cuerpo, Personal y social: Exploración de capacidades que permiten fortalecer la autonomía, particularmente en lo que respecta a la toma de decisiones que posicionan al estudiante crítica y propositivamente en una perspectiva ética y política en la vida social; así mismo se consolidan las relaciones interpersonales, en el marco del respeto, la sensibilidad y la interacción dialógica con pares y adultos estableciendo lazos de reciprocidad y cooperación (IPN, 2018, p. 31).

En ese sentido, se fortalece la autonomía a la hora de tomar decisiones; además de incrementar la posición crítica en los estudiantes; lo cual se convierte en un punto clave de la concepción de la institución frente a la participación política de niños, niñas y jóvenes; en tanto, este tipo de formación potencia las cualidades para el ejercicio de la democracia en las y los estudiantes.

Además de esto, desde el PEI se reglamenta el consejo estudiantil (espacio institucional democrático) de la siguiente manera:

3.3.2.3 Personero y personerito estudiantil El personero estudiantil será un estudiante de grado once que cumpla con los requisitos para ser candidato. Será elegido democráticamente entre todos los estudiantes de grado cuarto a grado once y los estudiantes de los niveles III y IV de educación especial matriculados, durante los primeros 60 (sesenta) días del año escolar. El personerito estudiantil será un representante de grado tercero elegido democráticamente entre los estudiantes de jardín a grado tercero. Estará acompañado y asesorado por el personero estudiantil y su función será recoger las inquietudes de sus representados para que el personero estudiantil les dé trámite en el marco de sus funciones. Esta figura tiene como propósito formar entre los estudiantes más pequeños la cultura democrática (IPN, 2018, p. 60).

En cuanto a la solución de conflictos el Instituto propone en el apartado 2.2.3.3 lo siguiente:

El enfoque restaurativo es una propuesta para orientar y tramitar los conflictos en el IPN para aprender de ellos a partir del reconocimiento del otro. Favorece la formación de sujetos capaces de autorregularse, solidarios, empáticos y respetuosos de la alteridad. A través de este enfoque se da una formación para la vida y se desarrollan las competencias ciudadanas. Así, la escuela involucra a toda la comunidad quien asume, a través de la práctica restaurativa, la enseñanza y el aprendizaje de principios y valores (IPN, 2018, p. 39).

Por otro lado el manual de convivencia o reglamento interno de la institución aprobado por el Acuerdo 09 de 2015 y modificado a través del Acuerdo 016 de 2017 reconoce a los y las practicantes de la UPN como parte de la comunidad y por ende asumen también compromisos ético-políticos con la institución;

Nosotros los integrantes de la comunidad del Instituto Pedagógico Nacional - estudiantes, docentes, padres de familia, administrativos, personal de apoyo, maestros en formación y directivas- somos conscientes del compromiso y la responsabilidad ético-política frente a la sociedad colombiana en el marco tanto de las necesidades históricas como de la relevancia que la escuela tiene en el tejido de la sociedad; por ello cada uno de los integrantes de la comunidad vivenciamos en la cotidianidad educativa responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo (p. 4).

Bajo este reconocimiento de la comunidad educativa se entiende la participación que asume cada miembro en la toma de decisiones internas; pues, la materialización de la misma se limita a ciertos escenarios y discusiones, de las que además no todos y todas las estudiantes pueden hacer parte. “La participación se materializa en la organización del gobierno escolar y en el organigrama que plasma la disposición de todos los integrantes de la comunidad educativa pedagógica” (IPN, 2018, p. 4), siendo así se asignan roles dentro del organigrama, y un sentido de pertenencia a cierta comunidad, mas no un aval de participación real y efectiva, pues esta se limita a la representatividad que se da en el consejo escolar, que además no es del todo incluyente, pues no vincula representantes de

los grados transición, 1º, 2º ni 3º quienes tienen que verse reconocidos en la figura del *Personerito* y por ende, sus discusiones se ven minimizadas.

Otro punto importante, son los proyectos pedagógicos propuestos por los y las maestras para la resolución de conflictos, que se condensan dentro del manual de convivencia; asumiéndose como estrategias en el marco de la mediación de conflictos y el mejoramiento de la convivencia amena en el plantel. En estas estrategias se asumen roles participativos que reflejan un intento no solo de mediación, sino también de participación en los procesos convivenciales, estos proyectos son:

1. El Hermano: es una figura que “retoma la formación de redes de transmisión de saberes y cultura” (IPN, 2018, p. 5)
2. La Mediación: Proceso que busca la integración de todos y todas las estudiantes (principalmente) con la conformación de grupos de “mediadores” “como estrategia de resolución de conflictos, que interrumpe el ciclo de la violencia” (IPN, 2018, p. 5) generando un sentido de autogobierno; pues demuestra que entre pares los conflictos pueden tener disolución.
3. Círculos de Restauración: Muy de la mano con el proyecto convivencial de mediación, los círculos de restauración se pueden asumir como la siguiente instancia, pues los y las maestras son colaboradores y organizadores de estos. “Tienen por objetivo la restauración de los lazos rotos, se enmarca en ‘rituales de restauración’, donde los responsables de las faltas escuchan a los dolientes y se comprometen a reparar el daño para poder ser reconocidos por la comunidad como reparador” (p. 5)

Esta organización alrededor de los comités de restauración empieza a abrirles paso a los y las estudiantes hacia una participación activa y que además les genera unas responsabilidades específicas frente a este proceso. Respecto a la participación en estos procesos el manual de convivencia reconoce que

El epicentro de la sana convivencia en la Comunidad del IPN lo constituye la premisa de la participación efectiva, con un rol relevante por parte de los estudiantes. Adquiere sentido el hecho de que estos sean capaces, en su propia dignidad, de reconocer al otro como diferente y más aún como conciudadano, es decir, como interlocutor válido y de adentrarse en la comprensión de los conflictos (IPN, 2018, p. 5).

Por lo anterior se puede inferir que la participación formal tanto en el PEI como en el manual de convivencia escolar se asume como pilar para la promoción de proyectos transversales que irrumpen el *modus operandi* de la violencia y la vulneración de derechos. Sin embargo, la participación formal es un aspecto que genera tensión ya que está destinada al órgano colegiado del consejo estudiantil y por ello se analizará en el siguiente acápite.

### **1.3 VIVENCIA Y APROPIACIÓN DEL CONSEJO ESTUDIANTIL.**

El consejo estudiantil se reconoce como un órgano dentro del gobierno escolar y está regido por el Decreto 1869 de 1994 Artículo 29, expedido por el Ministerio de Educación Nacional para todas las instituciones de educación formal. El IPN lo acoge y enmarca así

El Consejo estudiantil estará conformado por un representante de los estudiantes de cada curso desde grado tercero hasta grado once y elegido democráticamente según lo establecido en el reglamento interno del Consejo estudiantil del IPN durante el primer mes de labores académicas del año lectivo. Tendrá un suplente quien lo reemplazará en las sesiones del Consejo estudiantil cuando el principal no pueda asistir (IPN, 2018).

Con esto y en la práctica se evidencia un ejercicio de democracia representativa (no directa ni participativa), bajo la figura de *vocero* ejerciendo el rol de representatividad desde el grado 4° (puesto que en grado 3° se elige personero que representa los grados anteriores a este), con esto, los grados transición, 1°, 2° y 3° no asisten a los encuentros del consejo estudiantil -a pesar de que sí exista la figura de representante y suplente- ni la comunidad 7 de Educación Especial quienes hasta inicios del año 2019 empezaron a tener representante y suplente dadas las exigencias por parte de las y los demás representantes estudiantiles.

Es por esto que, los representantes de 1°, 2° y 3° al no asistir a las reuniones del consejo escolar quedan con un papel figurativo, pues no desempeñan ningún rol dentro de sus salones ni en el colegio; se nombran y/o eligen por norma; se consigna en acta que por voto democrático fue elegido el representante y acaba el proceso. Este proceso ha dejado de lado la participación activa a tal punto que ellos y ellas no saben que es ser representante ni que funciones cumplen; y entonces suelen relacionar su cargo con ayudar a sus profesores y profesoras en el orden del aula o confundiéndose con la figura institucional de *mediador*

(puesto que existen distintos espacios de participación institucionalizada). Gracias al panorama anterior, nace el espacio alternativo escolar de participación política infantil.

#### **1.4 CARACTERIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPANTES DEL PROCESO.**

El trabajo pedagógico e investigativo del presente proyecto se desarrolla en el espacio alternativo escolar de participación política infantil en el IPN. Este espacio contó aproximadamente con 40 niños y niñas participantes, entre los 7 y 11 años de edad; nació a mediados de agosto del año 2018 como respuesta a la creciente necesidad de que la infancia en el Instituto tuviera una participación real en los órganos escolares como el consejo estudiantil.

Los niños y niñas que conformaban el espacio comunitario iban de grado primero a grado quinto, encontrándose en la tercera etapa de su infancia, ubicándose entre los 6 y 11 años de edad, siendo la escuela parte de su experiencia trascendental. Todos y todas ya leían y escribían fluidamente, lo que también les permitía tener un discurso semielaborado (para grados primero y segundo) y elaborado (para grados tercero, cuarto y quinto).

El grupo con el que se ha realizado la experiencia pedagógica que sirve de base a la investigación presentada, está compuesto por 28 niñas y 13 niños, quienes en su mayoría son hijos de maestras y/o maestros; lo cual, les ha permitido tener un mayor acceso a la información, y una posición más crítica frente a la educación. También se encuentran entre los estratos 2, 3 y 4 viviendo al norte de la ciudad en las localidades de Usaquén, Suba, y Engativá principalmente, la mayoría son oriundos de Bogotá, y otros de departamentos cercanos como Boyacá. Las familias de ellos y ellas son diversas (ver gráfica 1 y 2): un

40% son familias nucleares biparentales, 40% extensas y 20% monoparentales, aun así un 40% se encuentra con sus abuelos quienes les cuidan cuando llegan a casa, un 40% pasa sus tardes y días sin colegio junto a sus mamás o hermanos mayores y un 10% se encuentra al cuidado de una niñera.

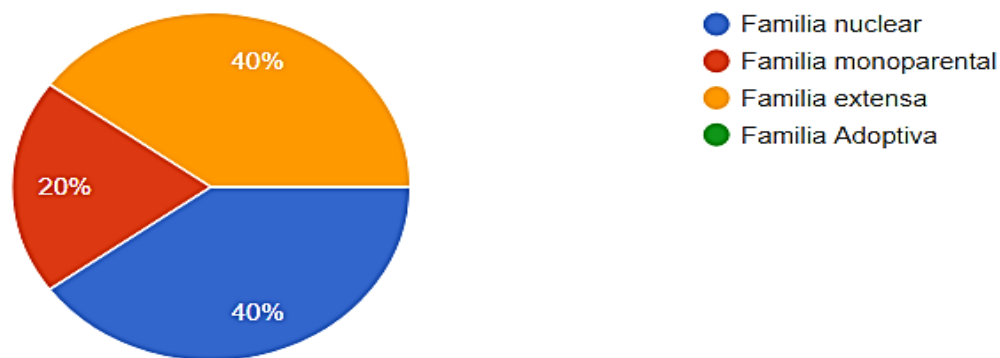


Figura 4 Tipos de familia de las y los representantes de primaria. Elaboración propia.

¿Quién se encuentra a cargo del cuidado?:

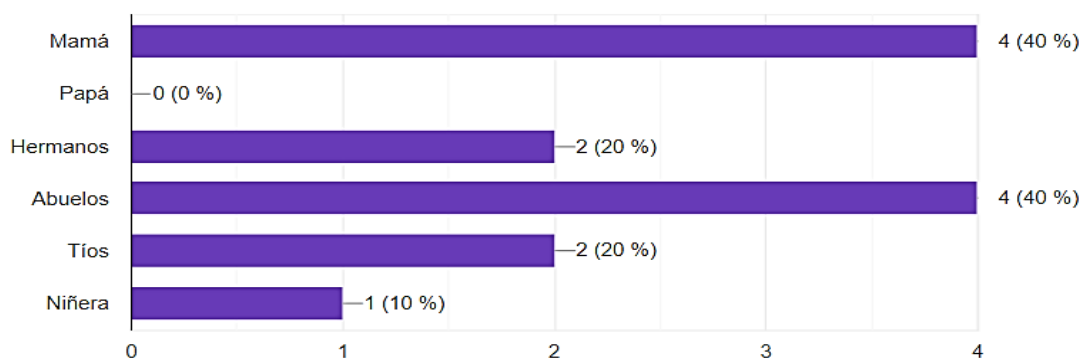


Figura 5 Cuidado de las y los representantes en el hogar. Elaboración propia.

Por otro lado, hay una característica propia de los niños y niñas en el IPN, ya que han tenido un mayor acceso a lo que en palabras de Bernstein (1958) se denomina como *los códigos sociolingüísticos elaborados*, ya que son niños y niñas de clase media, hijos de maestros y maestras. En correspondencia, el código lingüístico que les llega no es del todo restringido, pues son capaces de proyectarse a futuro; no sólo pensando en tiempo presente sino también revisando su experiencia, a su vez tienen un lenguaje más rico en palabras con una sintaxis más precisa.

Esto sucede en parte porque su familia y su barrio generan una apertura discursiva al mundo que potencia la criticidad; aunque esto se yuxtapone a la intencionalidad de los medios de comunicación con quienes están en relación permanente, pues desde estos se transmite la idea de que leer y escribir es aburrido y poco útil, y ahora lo que se ha convertido en hito es la fama desde las plataformas digitales.

Dado esto, sus gustos se encaminan hacia géneros musicales como el Reggaetón, el Pop y en menor medida el Rock; además, sus hobbies para la mayoría de los niños es jugar fútbol, mientras que para las niñas patinar, dibujar, ver tv, entre otros. A pesar de que estos hacen parte de su subjetividad, también devienen de la intervención mediática que hace que se marque más tajantemente el quehacer femenino y masculino, la psicóloga Papalia dice que “muchos niños, en especial los varones, participan en deportes competitivos organizados” (Papalia, et al., 2009, p. 381). Con lo anterior, se plantea que esto no ha sido dado por forma natural, sino por la constante movilización del niño a las cosas varoniles, cosas que implican confrontación y agilidad; por esto varios de ellos asisten a escuelas de fútbol en contra jornada o los fines de semana con sus padres.

Por otro lado, todos y todas tienen en común el consejo estudiantil, órgano que les ha permitido conocerse entre sí y generar una apropiación de los diferentes escenarios escolares.

Desde el plano cognitivo y tomando como referencia la teoría Piagetiana, las y los niños se encuentran en el tercer estadio denominado *Estadio de las Operaciones Concretas* (se amplía la información en el cuadro comparativo I), en donde piensan de manera más lógica que en los años anteriores y realizan juicios morales mucho más maduros; acá la escuela se convierte en el referente importante de la experiencia infantil, por ello para muchos de ellos y ellas el IPN es también un refugio, una “burbuja de protección”.

Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior al que lo hacían en la etapa preoperacional. Tienen una mejor comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número (Papalia, et al., 2009, p. 385).

Es por ello que, ya solucionan problemas concretos tomando en cuenta los diversos matices de un mismo escenario, hablan de participación y representatividad y los ubican en sus roles democráticos dentro y fuera del colegio.

Enmarcar a este grupo de trabajo dentro de la etapa piagetiana de las operaciones concretas no implica que sigan al pie de la letra lo formulado por el autor en cuanto potencialidades y limitaciones; pues dada la mediación tecnológica y los procesos de globalización comunicacional, hoy día acceder a la información para los niños y niñas es más fácil y esto permite otro tipo de interacción y razonamiento, gracias a esto, avanzan

más en la complejización abstracta y la reflexión acerca de temas que para Piaget serían del estadio de operaciones formales, tales como la política.

Son chicos y chicas que ya cuentan con una experiencia muy específica en su vida cotidiana y con ello han ido formado una posición acerca de lo que les atraviesa, temas como la participación, los derechos humanos, la política y la democracia. Aterrizando entonces su conceptualización a su diario vivir y reflexionando sobre las problemáticas nacionales e internacionales, valiéndose muchas veces de la ejemplificación o las imágenes mentales para describirlo. Además, es necesario aclarar que en la práctica pedagógica los niños y niñas seguían sintiéndose atraídos por el aprendizaje sensorial (relacionado éste a la etapa de aprendizaje sensoriomotor de los 0 a 2 años de edad) desde el contacto, el juego, el teatro y demás metodologías que son dejadas de lado en la escuela tradicional

Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden comprender las relaciones espaciales de mejor manera. Tienen una idea más clara de qué distancia existe entre un sitio y otro y de qué tanto tiempo les llevará llegar allí, además de que pueden recordar con mayor facilidad la ruta y los puntos de referencia que existen a lo largo del camino. La experiencia desempeña un papel en este desarrollo: un niño que camina a la escuela se familiariza con el vecindario (Papalia, et al., 2009, p. 385).

Por ello en actividades de ubicación cartográfica del colegio como territorio compartido ellos y ellas lograron ubicarse y desenvolverse bien, a su vez fueron capaces de describir su entorno en el barrio, aunque no recuerden el nombre exacto de este.

Esto demuestra entonces que ya existe en ellos y ellas un pensamiento más lógico y flexible, por lo que son capaces de ponerse en el lugar del otro, esto en relación al desarrollo moral, teoría que propone Lawrence Kohlberg, donde se ubicarían entre el nivel preconvencional en el que “las personas actúan según controles externos. Obedecen reglas para evitar castigos u obtener recompensas o actúan por interés propio. Este nivel es típico de los niños de 4 a 10 años” (Papalia, et al., 2009, pp. 496-497). Adicional al nivel convencional de la moral, puesto que, aunque existe un interés propio, combinado con una orientación al premio y al castigo; también existen valores mayormente definidos en el consenso social, y ya hay una apropiación de los mismos; por ello, son defensores de los intereses grupales en sus aulas y en el colegio.

Sin embargo, en ocasiones ellos y ellas también demuestran una estructura de valores propios, que sale a relucir en su relacionamiento con las y los otros, y en el discurso que tienen acerca de temas como la ética o la política, empezando así un perfilamiento a la etapa convencional en el desarrollo del juicio moral. En el siguiente cuadro comparativo se describe más detalladamente las características de los niños y niñas de acuerdo a las diferentes teorías de desarrollo tomadas como referencia para la presente investigación.

*Tabla 2 Análisis comparativo de las etapas del desarrollo humano en las dimensiones biológica, cognitiva y moral.*

<b>Edad biológica.</b>	Se ubican entre los 6 y 12 años de edad.
<b>Estadio cognitivo según Piaget.</b>	<b>El estadio de las operaciones concretas:</b> “El ingreso a la etapa de las operaciones concretas de Piaget les permite a los niños pensar de

	<p>manera lógica y realizar juicios morales más maduros.” (Papalia, et al., 2009, p. 384)</p> <p>Acá la escuela se convierte en el referente de la experiencia infantil más importante, por ello para muchos de ellos y ellas; se vuelve también un refugio, una burbuja de protección y felicidad, se sienten felices en el colegio y su experiencia central es la cotidianidad escolar.</p> <p>Esta etapa es en la cual los niños desarrollan el pensamiento lógico pero no abstracto. “Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior al que lo hacían en la etapa preoperacional. Tienen una mejor comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número.” (Papalia, et al., 2009, p. 385) Además “pueden utilizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (tangibles). Ahora los niños pueden pensar de manera lógica porque pueden tomar en cuenta diversos aspectos de una misma situación. Sin embargo, su pensamiento aún se encuentra limitado a situaciones reales en el aquí y el ahora.” (Papalia, et al., 2009, p. 385)</p> <p>En esta etapa se adquieren las siguientes capacidades: razonamiento espacial, relación causa y efecto, categorización, seriación e</p>
--	---

	<p>inferencia transitiva, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y ordenamiento matemático.</p> <p>En ellos y ellas ya existe un pensamiento más lógico y flexible, son capaces de ponerse en el lugar del otro. Según Piaget hasta el estadio de operaciones formales (11 a 12 años en adelante) los niños adquieren la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva, “su razonamiento se limita en gran medida al aquí y ahora” (Papalia, et al., 2009, p. 418) “La función ejecutiva (que incluye habilidades de atención, memoria y planeación) mejora durante la tercera infancia como resultado de la poda de neuronas en la corteza pre frontal. La velocidad de procesamiento, el control inhibitorio, la atención selectiva, la capacidad de la memoria de trabajo, la meta memoria, la metacognición y el uso de estrategias mnemotécnicas son habilidades específicas que mejoran durante los años escolares” (Papalia, et al., 2009, p. 418). Por esto es que funciona tan bien el trabajo desde el juego y mediante activadores de su atención, si en la metodología se abordan los temas con actividades que despierten en ellos y ellas su interés su atención será mayor y el trabajo mucho más productivo.</p>
--	---

<p><b>Nivel moral según Kohlberg.</b></p>	<p><b>Nivel preconvencional:</b> Según la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg en este período “se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados, y de las consecuencias concretas con que se enfrentaron los individuos al decidir sobre una acción particular. Las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al sujeto, y el punto de partida del juicio moral son las necesidades del yo” (Barra Almagiá, 1987, p. 11). Acá aún no se han integrado a su estructura mental las normas convencionales de la moral social, como las normas no se comprenden porque son externas no existe un sostenimiento mental.</p> <p>Este nivel es dividido en dos estadios, que dan cuenta de cómo se apropia lo anterior según el rango de edad, de los 6 a 8 años estadio I y de los 8 a 11 años estadio II.</p> <p><u>El estadio I</u> lo denomina de moralidad heterónoma puesto que el niño y la niña se mueven en el “se debe o no se debe”, entendiendo que lo bueno produce recompensa y lo malo castigo, a su vez con un punto de vista egocéntrico “No considera los intereses de otros ni reconoce que difieren de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás” (Barra Almagiá, 1987, p. 12).</p>
---	---

	<p>Ya para <u>el estadio II</u> basado en el individualismo lo justo es el intercambio de favores, pues descubre que hay gente con otros intereses entonces se mueve en la dinámica del “yo te doy pero tú también me das”, en palabras de Barra “Distingue los intereses propios de los de la autoridad y de los otros; consiente de que todos tienen intereses y que estos pueden entrar en conflicto, así que lo justo es relativo. Integra o relaciona los intereses conflictivos individuales por medio de un intercambio instrumental” (1987, p. 12).</p>
	<p><b>Acotación:</b> Respecto al razonamiento moral previamente Jean Piaget realiza un análisis importante, diciendo que en esta etapa los niños ya son capaces de ver más allá del hecho concreto, toman en cuenta su intención. Son juicios más maduros. Divide en 3 las etapas del razonamiento moral, este surge entre los 2 y 7 años de edad y es la primera etapa donde las reglas son inflexibles, en la siguiente etapa de los 7 a 11 años “A medida que los niños interactúan con más personas y entran en contacto con un rango más diverso de puntos de vista, empiezan a descartar la idea de que existe una norma única y absoluta de lo correcto e incorrecto y a desarrollar su propio sentido de justicia basado en la imparcialidad o en el trato equivalente para todos” (Papalia, et al., 2009, p. 389) y en la última etapa que empieza entre los 11 y 13 años de edad “ La creencia de</p>

	<p>que a todos se les debería tratar de la misma manera, da lugar al ideal de la equidad de tomar en cuenta las circunstancias específicas. Así, un niño de esta edad puede decir que a un niño pequeño de dos años de edad que derrama tinta sobre un mantel se le debe juzgar de acuerdo con normas morales menos demandantes que a un niño de 10 años de edad que haga lo mismo” (Papalia, et al., 2009, p. 389)</p> <p>De acuerdo con este autor lo moral se relaciona con la maduración cognitiva donde prima en un principio la obediencia, el reconocimiento de una autoridad, y posteriormente los juicios más autónomos que pasan por el sentido de justicia y equidad que van construyendo.</p>
<p><b>La actualidad de los niños y las niñas.</b></p>	<p>Los participantes del proceso pedagógico-investigativo dan cuenta de una experiencia propia y colectiva que hace menos tajante la división etaria en términos de madurez. Dicha experiencia vital en estos tiempos, atravesada por la mediación tecnológica y la globalización de la información, hace que los niños y niñas sean menos ingenuos de lo que se creería tradicionalmente, percibidos como “seres incapaces” desde el punto de vista legal y que por lo mismo siempre debían tener representación y vocería de algún adulto. La influencia de la “era digital” sobre la nueva ciudadanía digital ha permitido que los niños y niñas actuales sean más reflexivos en sus apreciaciones sobre el mundo, del cual tienen un</p>

	<p>abánico informativo muy amplio que favorece el desarrollo de nuevas competencias cognitivas, axiológicas y procedimentales.</p> <p>En tanto a la participación (desde el plano político), los niños y niñas tienen una interiorización de la participación como algo “natural” y práctico. Cotidianamente evidencian en diferentes escenarios una actitud participativa, aunque no dan sentido a esta como un derecho ni muestran habilidades para hacer una conceptualización clara de esta actitud en los espacios democráticos institucionales, o en los que existen por fuera de la institución. Es decir, existen imágenes mentales y ejemplificación de lo que es participación y de la política, pero no una apropiación de estas nociones desde el punto de vista cognitivo y/o experiencial.</p> <p>La etapa escolar y la familia son los principales escenarios de sentido para los niños y niñas. En el proceso formativo escolar los padres y madres juegan un papel importante en la institución (además de que muchos de ellos y ellas son profesores o egresados del IPN/UPN), a lo que se suma que en su mayoría los niños y niñas con los que se desarrolló la investigación pertenecen a ambientes familiares estructurados, es decir, a familias nucleares.</p> <p>Los niños y las niñas con los que se desarrolló la investigación, son capaces de dar solución a problemas concretos, y analizan diferentes situaciones en la relación de causas-efectos. Ellos y ellas hablan</p>
--	--

	<p>sobre los diferentes sentidos de la participación, pero asumen la representatividad como única forma de la democracia.</p> <p>Por otro lado, demuestran en el diálogo la existencia de valores definidos en el consenso social que dan cuenta de un desarrollo moral más allá del nivel preconventional como lo concibe Kohlberg.</p> <p>Los chicos y chicas tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro y mediar conflictos desde la escucha, lo que hace que el egocentrismo no sea el único definidor de su quehacer cotidiano; sin embargo, hay que considerar que ellos y ellas se han desarrollado en el conductismo escolar, por ello ven la relación premio-castigo como algo de la obviedad, costándoles asumir otro tipo de relacionamiento donde no medie la nota o el castigo.</p> <p>Tanto en la esfera pública como privada se ha desvirtuado tanto al niño/a con la idea de inferioridad e inmadurez que a ellos y ellas ya no les gusta asumirse como niños pensando que hacerlo es perder cierta credibilidad que han adquirido con su edad, es decir, reconocen que existe una infancia pero la reconocen en el niño de jardín o en el niño de brazos, ellos con 7 u 8 años ya se consideran grandes y por ello sin las características sociales que definen a un infante.</p> <p>Los niños y niñas con quienes se realizó la investigación poseen una sintaxis más precisa y un vocabulario más rico para el trabajo</p>
--	--

	<p>escolar gracias a que son hijos de profesionales y en su ambiente familiar se da cotidianamente una apertura al conocimiento; en las charlas, en las reuniones familiares, en los libros que están en sus bibliotecas, etc... Este acceso a diversas fuentes informativas les permite perfilar posiciones críticas frente a variados temas.</p> <p>Por último, existen entre ellos y ellas unas formas de relacionamiento propias, que se distancian del relacionamiento participativo de la institucionalidad entendido desde lo asambleario, lo que no permite una cohesión entre niños y jóvenes en estos espacios ya que no se sienten cómodos, pues cotidianamente se relacionan desde el juego, las charlas divertidas y el trato de igual a igual con sus amigos y amigas.</p>
--	--

**1.4.1 Espacios de participación y representación en la vida cotidiana de los niños y las niñas.**

Además del consejo escolar, los niños y niñas reconocen otros escenarios donde vivencian el liderazgo; la representatividad y la participación. La familia, su grupo de



Figura 6 Dibujando mi familia. Fotografía propia (2018) amigos en el

colegio y el salón de clases son los más mencionados.

Para ellos y ellas un espacio de máxima importancia son *sus familias*, en este núcleo afianzado reconocen por un lado los lazos afectivos y por el otro lo reconocen como un espacio de participación, un espacio donde tienen inmersión y se sienten pertenecientes a una comunidad. Aunque ellos y ellas en diálogos sueltos mencionen que el



Figura 7 Dibujando mi familia. Fotografía propia (2018).

tiempo compartido con sus padres y madres es bastante corto, de dos a tres horas diarias; se evidencia que aun así los niños y niñas sienten que en su mayoría este tiempo es de calidad y además reconocen dentro de su núcleo familiar a quienes comparten sus tardes; es decir abuelos, primos, tíos y demás familia de lazos de consanguinidad colateral de segundo y tercer grado.

Sin embargo, este escenario entra en tensión al problematizar la noción que ellos y ellas tienen de la participación; pues se ha generado, en palabras de Cussianovich, un concepto ilusorio de participación pública a fin del mercado; donde los niños y las niñas

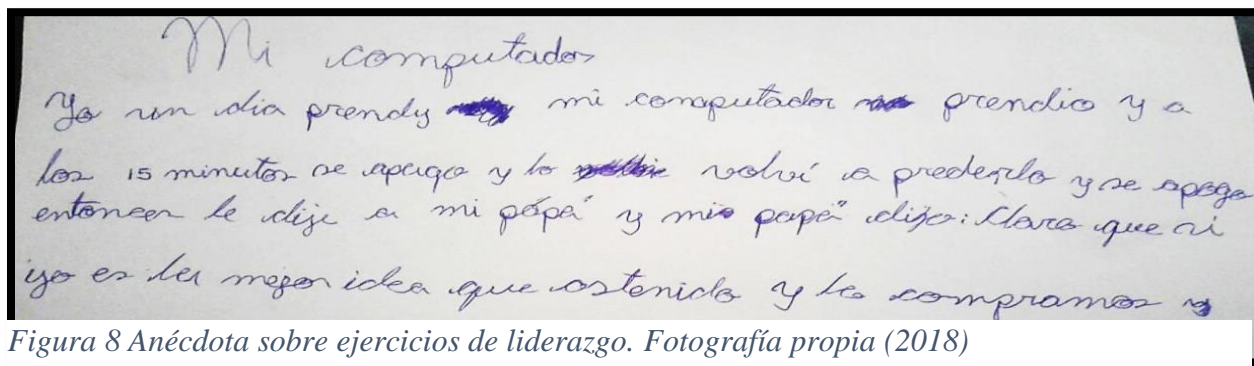


Figura 8 Anécdota sobre ejercicios de liderazgo. Fotografía propia (2018)

deciden desde el deseo material, es decir, los niños y las niñas participan en tanto consumen, tienen poder de decisión en tanto eligen qué quieren que sus papás les compren

El mercado crea la ficción de gravitar en lo público y de que los niños como consumidores reales o imaginarios no están confinados al recinto social, político, económico de lo privado. Por un lado, este enfoque crea el espejismo de la participación pública y por otro lado tiende a reducir la participación a un ejercicio de laboratorio, algo así como cuando los niños juegan a la comidita, a la tienda o al médico, a la enfermera y al enfermo (CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, 2003, p. 2).

Por otro lado, fue posible evidenciar en una lluvia de ideas que ellos y ellas asocian la participación con actuar, la visibilizan cuando levantan la mano para hablar y opinar sobre lo que se les pregunta en sus salones de clases, además de plantearlo cuando participan en los juegos.

Desde esta perspectiva, la familia y el colegio son los lugares donde reconocen su participación, pero hacen la diferenciación entre estas dos por su cambio de actitud que responde al desenvolvimiento en un contexto diferente. Por ejemplo, el representante del grado 301 para el año escolar 2018 se dibuja en su casa como un gato porque siente que es más consentido y su participación se enmarca en los vínculos afectivos, mientras que en el colegio se dibuja como un león ya que suele ser más racional y aportar ideas desde la seriedad y como líder estudiantil.



Figura 9 Cómo me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018).

Por su parte la representante de primero considera que en su casa puede ser como quiere y la van a amar igual, mientras que en el colegio debe mantener la compostura y vestir como una niña.

Caso contrario al representante del grado 204 quien se siente como un Koala en su casa porque duerme mucho, y esto sucede porque no quiere compartir con su familia, ya que siente que es muy conflictiva y él no puede hacer nada para cambiarlo,



Figura 10 Como me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018).

así que prefiere alejarse; mientras que, en el colegio se siente inteligente y útil, pues su opinión es tenida en cuenta y valorada por eso se dibuja como un pulpo.

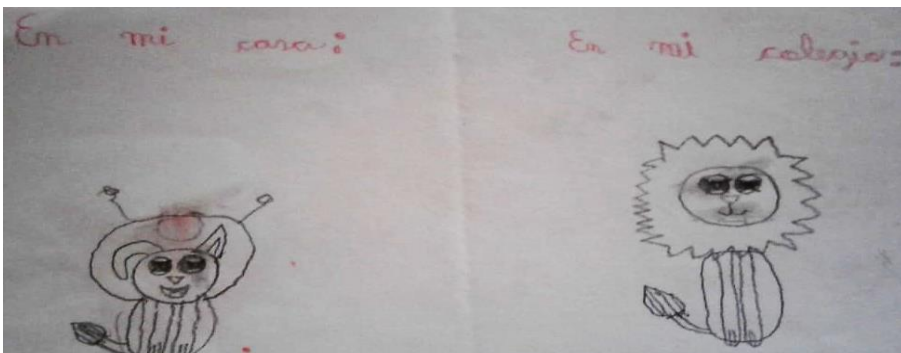


Figura 11 Como me siento en casa y en el colegio. Fotografía propia (2018).

La participación en la vida cotidiana de los niños y las niñas representantes de primaria en el IPN

se da de múltiples maneras; sin embargo, las que más frecuentan son las mencionadas anteriormente, ya que la privatización de la infancia ha confinado al niño y a la niña al tránsito casa-colegio-casa. Sin embargo, existen puntos de fuga tales como el juego y las expresiones artísticas, donde existe un potenciamiento de la participación en la vida cotidiana desde sus formas propias de inmersión en el mundo.

## **II. CAPITULO ESTADO DEL ARTE.**

El presente capítulo da cuenta del estado del arte de la presente investigación. En primera instancia brinda un acercamiento a la teoría de la acción comunicativa (enfoque de la investigación) y luego se divide en tres ejes fundamentales: el primer eje aborda algunos textos dedicados a establecer la relación de la acción comunicativa y la educación, presentando algunas ideas claves que se han sugerido para la implementación de la teoría propuesta por Jürgen Habermas en los contextos escolares, encontrando en dichas propuestas que existe una conexión directa en la triada educación-comunicación efectiva-democracia.

En el segundo eje se analizan algunos trabajos hechos en torno a la participación infantil en la educación comunitaria, que evidencian como la infancia se potencia a través de espacios alternativos como sujeto político y participativo de las comunidades educativas;

también muestran dichos estudios un bosquejo de lo que ha sido la infancia como categoría social y su invisibilización dentro de diferentes comunidades donde prevalece la idea del sujeto social y político solo en relación al adulto.

En el tercer y último eje se abordan algunos textos que dan cuenta de lo que significa el proyecto de la democracia en los espacios escolares, sus retos e implicaciones para un sistema social que dista mucho de ser democrático y concebir a sus niños, niñas y jóvenes como ciudadanos activos en el presente y no solo en formación para el futuro.

## **2.1 ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA.**

Dado que la presente investigación está enfocada desde la teoría de la acción comunicativa, propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, miembro de la segunda generación de la escuela de Frankfurt, se explicará brevemente en qué se fundamenta su modelo argumentativo, qué significa y cómo se da en el plano sociolingüístico.

La acción comunicativa nace como propuesta desde las teorías de la argumentación, yendo por una línea académica hacia un *discurso práctico* que tenga como base una teoría de la sociedad desde una forma de racionalidad que brinde explicaciones y justificaciones, el autor se enuncia desde el lenguaje porque

hay un marcado interés por el lenguaje en tanto tejido vertebral de la argumentación, porque es en la estructura del lenguaje donde el interés enfrenta a un consenso general y espontáneo (...) ahí en el encuentro intersubjetivo no es solo un espacio de confirmación de la razón, sino que es el momento mismo en que esa razón se configura (Suárez & Conde, 2009, p. 45).

De este modo, la acción comunicativa se da en el proceso de comunicación y deja ver la concepción de mundo que tienen los interlocutores a través de sus emisiones lingüísticas, con las cuales buscan efectos prácticos en la interacción social. Esta acción comunicativa para Habermas se constituye en racional y verdadera cuando es sincera, logrando así una integración social mediante los consensos alcanzados por interlocutores racionales quienes utilizan la argumentación como única arma.

Un oyente entiende el significado de una emisión cuando, además de conocer las condiciones de corrección gramatical y las condiciones generales de contexto, conoce las condiciones esenciales bajo las que puede ser motivado por el hablante a tomar una postura afirmativa. Solo pueden ser considerados como acciones comunicativas aquellos actos de habla a los que el hablante vincula pretensiones de validez susceptible de crítica (Miranda A, 1991, p. 36).

Toda comunicación tiene una pretensión de validez, veracidad, inteligibilidad, verdad y rectitud porque los interlocutores mediante su discurso apelan al mundo objetivo, al mundo social y al mundo subjetivo. Es desde ahí que sobre el mundo objetivo se determina que

El concepto de acción teleológica presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes. Este mundo objetivo está definido como totalidad de los estados de cosas que existen o que pueden presentarse o ser producidos mediante una adecuada intervención en el mundo (Habermas, 1987, p. 125)

Por otro lado, se tiene la idea desde la postura comunicativa en pro del mundo social

Junto al mundo objetivo de estados de cosas existentes aparece el mundo social a que pertenece lo mismo el actor en su calidad de sujeto portador de un rol que otros actores que pueden iniciar entre sí interacciones normativamente reguladas. Un mundo social consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas. Y todos los actores para quienes rigen las correspondientes normas (por quienes éstas son aceptadas como válidas) pertenecen al mismo mundo social (Habermas, 1987, p. 127)

Sobre el mundo subjetivo:

En la acción dramática, al presentar ante los demás un determinado lado de sí mismo, el actor tiene que relacionarse con su propio mundo subjetivo. He definido éste como la totalidad de vivencias subjetivas a las que el agente tiene frente a los demás un acceso privilegiado (Habermas, 1987, p. 132)

Es aquí donde entran las funciones clásicas del lenguaje: la función expositiva (mediante esta se exponen las cosas tangibles), la función apelativa (la cual se constituye por las relaciones interpersonales) y la función expresiva (donde se ponen de manifiesto las propias vivencias, la experiencia). Por esto, los actos del habla pueden ser imperativos o racionales; entendiendo este último desde lo constativo, desde lo regulativo o desde lo expresivo. En ese sentido, para que exista acción comunicativa se necesita

1. La pretensión de veracidad del hablante, saber que éste le habla con la verdad al interlocutor orientando la comunicación al entendimiento y no al éxito (instrumental o estratégico).

2. Debe existir argumentación del punto de vista, se debe hacer explícito por qué cada punto de vista es coherente con lo que se intenta comunicar, desde la función expositiva (mundo objetivo), apelativa (mundo social) y expresativa (mundo subjetivo).
3. Debe existir un reconocimiento del otro o la otra desde el respeto, saber que no se tiene la posesión de la verdad, sino que él o la otra al ser interlocutora válida también tiene verdad.
4. Debe existir la capacidad y la voluntad de hacer consensos, tratar de encuadrar la posición de los dos interlocutores, ya el acuerdo hecho éste se debe cumplir por las dos partes y en caso de que no sea así se debe asumir desde la sensibilidad ética que un vínculo se rompió y esto dio cabida al sentimiento moral de la culpa, de la cual se es consciente y se medía mediante la sanción o lo que en un nuevo acuerdo se considere pertinente.

Habermas, basado en los aportes de la pragmática de Austin y Searle, recoge la teoría de los actos de habla para diferenciar los **actos perlocucionarios** y los **actos ilocucionarios** en la interacción lingüística para la acción comunicativa verdadera.

- **Acto locucionario:** El hecho de decir algo. El mero acto de ejecutar el habla.
- **Acto perlocucionario:** “se orientan a la consecución del éxito (...) Hay perlocución cuando el hablante emite un acto de habla con una intención encubierta, no declarada, pues si deja translucir su propósito perlocucionario este no tiene lugar” (Miranda A, 1991, p. 35), esto sería como decir que *el fin justifica los medios*, pues aquí la intención puede justificar el engaño.

- **Acto ilocucionario:** Son acciones comunicativas, donde el hablante es sincero y en la comunicación misma expresa las intenciones con el fin de lograr entendimiento auténtico con el interlocutor. En concordancia con esto Searle afirma que “en la realización de un acto ilocucionario el hablante intenta producir un cierto efecto, haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto” (Searle, 1994, p. 8). Desde aquí se logran según Habermas (1987) acuerdos racionales que son motivados por la argumentación que se da entre dos partes lingüísticamente competentes. En la acción comunicativa la intención no es convencer, la intención es expresar el objetivo de comprenderse y llegar a consensos sobre el mundo objetivo y social.

Habermas se plantea entonces que a nivel interpersonal y a nivel social (en lo micro y en lo macro) las sociedades verdaderamente democráticas deben tener una acción comunicativa, ya que es aquí donde los hablantes se reconocen recíprocamente como iguales, como interlocutores válidos; y es en esas circunstancias de igualdad que se crean consensos, que sólo son posibles a partir de los actos ilocucionarios, entendiendo que, a través del lenguaje somos comunidad.

## **2.2 ESTUDIOS SOBRE ACCIÓN COMUNICATIVA Y EDUCACIÓN.**

En la búsqueda realizada sobre la relación acción comunicativa-educación se revisaron los siguientes escritos académicos: *Acción Comunicativa y Proceso Educativo: J. Habermas y M. Lipman* (Miranda A, 1991); *Perspectivas de la Educación desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas* (Rodríguez, 2014) y *Acción Pedagógica y Acción Comunicativa* (García, 1993).

El primer texto (Miranda A, 1991) plantea la idea de la acción comunicativa orientada al entendimiento poniendo como ejemplo el caso del programa de filosofía para niños que llevó a cabo el profesor de filosofía M. Lipman donde logra una acción comunicativa específica, convirtiendo la clase en una comunidad investigativa y cooperativa por la verdad. Respecto a la relación con el acto educativo, Miranda afirma

Creo que si se quiere educar ciudadanos que puedan participar en una sociedad democrática y que se guíen por la razón en su búsqueda de la verdad, en su orientación moral y en sus juicios estéticos, que, en una palabra, piensen por sí mismos y no deleguen las cuestiones políticas fundamentales en manos de expertos gestores, es necesario que la escuela y la clase se conviertan en una comunidad de investigación en la que la tolerancia, la comprensión del punto de vista de los demás y la responsabilidad solidaria por buscar los hábitos y criterios de reflexión sean llevados a la práctica (Miranda A, 1991, p. 39).

Para lograr lo anterior, en los escenarios educativos el autor propone la triada educación-democracia-comunicación, donde la formación se da a través de la interacción académica y el criterio propio en las y los estudiantes; para ello es necesaria la argumentación, un pensamiento crítico que analice hipótesis, variantes, situaciones alternas, etc., antes de lanzar un juicio. Es aquí en donde la niña y el niño deben tener en cuenta también la perspectiva de los demás, deben escuchar atentamente para así poder responder de manera asertiva al interlocutor.

Se rescata a su vez de Matthew Lipman, profesor de filosofía, la creencia firme en la infancia y su potencial de cuestionamiento, representado en sus preguntas. No hay

diferencia cualitativa entre el pensamiento del niño y del adulto. Es así que, para que la educación sea verdaderamente una acción comunicativa, según el autor, se debe concebir a la clase como una comunidad de investigación, apelar por una pedagogía antiautoritaria y dialógica y sustituir la competitividad por la cooperatividad.

En segundo lugar, el texto *Perspectivas de la Educación desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas* (Rodríguez: 2014) hace una reconstrucción filosófica de los principales postulados de la acción comunicativa para su uso en el discurso pedagógico, brindando un “querer ser” de los diferentes actores en el acto educativo.

Inspirada en los dos tomos publicados de la *ACCIÓN COMUNICATIVA* de Jürgen Habermas (1981), Rodríguez rescata tres ideas claves para la validación de su teoría; 1) La reciprocidad comunicacional, 2) El acuerdo racional y 3) Las pretensiones de validez a la hora de la argumentación, todo esto porque, como indica la autora, “el lenguaje es fundamental como medio de entendimiento en el acto educativo” (Rodríguez, 2014, p. 47) ; para ello plantea los siguientes cuadros donde expone lo que se espera de cada uno de los actores en el acto educativo.

Tabla 3 Lo que se espera de los participantes.

<b>PERSONA</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>SOCIEDAD</b>
Se reconoce valioso y apreciado por los demás. Reconoce su ser dialogante. Se ejercita para construir argumentos, basados en la razón comunicativa.	Sujetos dialogantes capaces de participar en la construcción de su aula, sociedad y mundo. Son seres racionales que pueden aprender desde la razón comunicativa. Los motiva a ser capaces de argumentar, colaborar y cooperar.	Es el medio donde converge la diversidad de modos de vida. Ésta diversidad la enriquece y con la acción comunicativa es posible llegar a valores y pensamientos universales. Promueve la participación ciudadana.

Nota. 1Recuperado de Revista Visión Educativa IUNAES. Vól. 7 (Rodríguez, 2014, p. 53)

Tabla 4Lo que se espera del sistema educativo.

<b>SOBRE LA INSTITUCIÓN</b>	<b>SOBRE SU CURRÍCULO</b>
La escuela debe estar abierta los diferentes modos de vida. Tiene que contar con espacios donde estudiantes, docentes y el personal puedan discutir y participar en la acción comunicativa, a favor de la construcción de todos. Se compromete con la institución desde una perspectiva dialógica y crítica	No es neutro y responde al acuerdo argumentado desde la racionalidad comunicativa. Partiendo de las particularidades busca el consenso universal. El currículo debe estar ligado con el mundo de la vida, de otra manera sólo se sirve al sistema. Promueve una metodología dialógica como modelo de trabajo en el aula y en cualquier espacio

Nota. 2Recuperado de Revista Visión Educativa IUNAES. Vól. 7 (Rodríguez, 2014, p. 54)

En concordancia con lo anterior, se puede definir que para el trabajo pedagógico el reto de la eficacia comunicativa debe pasar por una ética de las relaciones humanas donde el otro sea importante y no minimizado a través de un uso distinto del lenguaje; por esto, la educación por esta línea debe cambiar el ideal de informar, por el de formar dialógicamente, ya que la educación debe formar caminos de acción comunicativa entre maestro y estudiante.

El proceso educativo desde la acción comunicativa lleva al desarrollo de la inteligencia cultural, esta entendida desde el concepto central de la interpretación traducida a la “negociación de situaciones susceptibles de consenso, estableciendo los significados con argumentos” (Rodríguez, 2014, p. 54), tarea principal de las y los maestros que parten de un interés emancipador para que el estudiante no solo logre ser receptor activo sino también creador activo, ¿Cómo? Convirtiendo todo acto pedagógico en acuerdo de previo análisis crítico-racional.

Dentro de la producción teórica sobre la teoría de la acción comunicativa y la educación los dos autores ya citados (Miranda y Rodríguez) plantean la siguiente tesis en general, como propuesta acerca del quehacer del maestro:

- Debe seguir en clase los temas que surgen de los intereses de los estudiantes.
- No da cátedra, debe mediar para que los estudiantes lleguen a conceptos filosóficos por sí mismos.
- Estimula la cooperación para la construcción conjunta de ideas apoyándose en las y los demás.

- Entiende que parte de practicar la ética es hacer ver a los estudiantes las implicaciones de lo que dicen (crear conciencia).
- Estimula en el diálogo la argumentación de las ideas y opiniones.

El tercer texto revisado *Acción Pedagógica y Acción Comunicativa* (García, 1993) plantea que la acción comunicativa hace parte de la teoría crítica de la educación en tanto la construye desde lo social, pasando por el lenguaje como intermediario no neutral. A su vez señala que la A.C. pone contra las cuerdas el paradigma educativo de enseñanza-aprendizaje, bajo las reglas de cumplimiento al sistema, pues se propone el entendimiento racional de las partes como única forma sincera de educación (el acuerdo). Además a través de la propuesta de Habermas acerca de una teoría sobre el orden social, el autor logra hacer una lectura de lo que sucede en el aula desde los procesos de socialización.

La formación política y la formación del espíritu vienen a ser el meollo de la educación a lo que la teoría aporta desde el valor de la racionalidad (pretensiones de validez) en los procesos de comunicación interpersonal, desde la forma de entender el saber técnico-profesional y desde la necesidad de la formación de la voluntad política, basándose en la teoría crítica de la educación mostrando como las secuencias de las propuestas educativas tradicionales, en el plano práctico terminan contradiciendo sus finalidades.

La verdad del fenómeno educativo humano —en lo que tiene de dimensión intersubjetiva— se descubre en la comunicación educativa en todas sus formas; también nos descubre que el objetivo para el planteamiento crítico no es meramente el de liberar la comunicación humana, sino el de replantearse el conjunto de las

acciones humanas en el mundo desde la acción técnica a los actos de habla (García, 1993, p. 131).

En ese sentido, en la apuesta educativa que señala el autor existen dos focos de acción que intervienen: la acción racional y la acción comunicativa. Estas no se clasifican como malas ni buenas ya que en sí no pertenecen a ningún sistema social pues por su parte la acción racional es aquella que propende por el aprendizaje en sentido estricto desde la actividad disciplinar del currículo hasta el aprendizaje de la técnica, y por otro lado la acción comunicativa se encarga de “la internalización (las actitudes no se aprenden sino que se configuran en determinadas condiciones) y se tiende a la formación de lo que denominamos personalidad” (García Carrasco, 1993, p. 155) por ello la teoría propuesta por Habermas no critica ni el pensamiento científico ni la acción racional, lo que critica es la forma como este a través de la técnica, ha terminado por absorber el comportamiento social (incluyéndose el de la esfera política). Para su implementación lo que debe hacerse es ponerle límites a la actividad racional y establecer el ámbito propio de su aplicación dentro del proceso educativo.

Por lo anterior es clave que en el acto educativo no se puede sustituir la acción racional por la acción comunicativa ni al revés, pues son una polaridad dentro del sistema social, cuestión que las sociedades actuales vienen haciendo, pues han creado según el autor un subsistema social: el sistema de enseñanza, que no se centra en el campo de las actitudes sino de las aptitudes, ni en la internalización de las normas morales sino en la capacitación de los sujetos para el ámbito productivo en el sistema capitalista, lo que termina despojando a las y los estudiantes de la subjetividad, el razonamiento y la

aprehensión de normas morales, creyendo que el modelo técnico es el primordial en la educación.

Otra idea clave del artículo es la formación de una voluntad político-colectiva en el acto pedagógico, idea que Habermas retoma de la formación del espíritu de Hegel aclarando que no basta con la reflexión personal de la formación privada, se necesita antes que nada reflexión científica donde técnica y mundo social vayan de la mano. Esta idea nos aleja de una teoría de la educación que busca el perfeccionamiento individual y nos acerca al problema de la socialización, pues esto se ha visto agudizado desde el recrudecimiento de la tecnificación luego de la segunda guerra mundial y el objetivismo positivista que no da campo a la reflexión porque en este tipo de ciencia no cabe la contradicción ni la crítica.

Para todo lo anterior la reflexión académica propone el pragmatismo como opción viable, ya que este media entre las funciones del especialista y las del político (técnica y reflexión), aquí “el sistema técnico queda dirigido por el sistema social y el sistema de valores sociales pierde su dogmatismo ideológico” (García, 1993, p. 162), permitiendo así ser conscientes, en el acto educativo, del lenguaje con sus intenciones y sus efectos.

### **2.3 ESTUDIOS SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN COMUNITARIA.**

En la exploración académica realizada sobre la relación entre participación infantil y educación comunitaria se tomaron en cuenta para la presente investigación tres trabajos de grado realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, dos (2) de la Licenciatura en Educación Comunitaria y uno (1) de la Maestría en educación. Estos trabajos dan cuenta, por un lado, de los avances investigativos en torno a la resignificación de la infancia como

actor político y social; y por otro lado se evidencia que en la vida cotidiana de nuestra sociedad colombiana no se da un paso coherente hacia dicha resignificación y/o posicionamiento de los niños y niñas, dadas las diferentes dinámicas capitalistas que por el contrario los convierten en consumidores potenciales, brindándoles una participación ilusoria en la esfera pública. Los trabajos de grado son; *Representaciones Sociales del Mundo Infantil Sobre el Derecho a la Participación: el Caso del Curso 503 del Colegio San Agustín IED* escrito por Natalia Sánchez Rodríguez; *A Participar Participando. (Un Proceso de sistematización de la experiencia, desde la practica pedagógica con niños y niñas de edad inicial de los sectores urbano-populares en la localidad de suba)* de Diana Estévez y Jeimmy Moyano y *Formación Ético-Política, Infancia y Contexto Escolar: Comprensiones y Aportes desde la Pedagogía de la Memoria* escrito por Luisa Cantor.

Gracias al trabajo de Natalia Andrea Sánchez Rodríguez perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH de la UPN quien hace un estudio sobre las representaciones sociales que tienen los niños y niñas del curso 503 del colegio San Agustín IED<sup>2</sup> sobre la participación, entregado en el año 2016, se puede analizar la infancia como sujeto de Derechos y el marco de participación que la misma tiene.

La autora establece como categorías de análisis representaciones sociales, infancia como sujeto de derechos y participación infantil. Para el entendimiento de la segunda categoría mencionada, ella empieza con una comprensión de la noción de infancia como

---

<sup>2</sup> Siglas de Institución Educativa Distrital.

construcción de la modernidad, entendiendo los niños y niñas como sujetos históricos y de derechos, para así enmarcar una apuesta por la configuración de nuevos caminos como educadoras comunitarias frente al accionar pedagógico con la infancia.

En cuanto a la *participación infantil* enfatiza en que ésta “implica no solo el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, sino también los ubica como actores sociales capaces de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les conciernen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general” (Sanchez, 2016, p. 20) por ello, limitar la participación infantil, desde una mirada adulto-centrista, al “hacer parte de algo” es despojar el mismo derecho de su potencial político de incidencia.

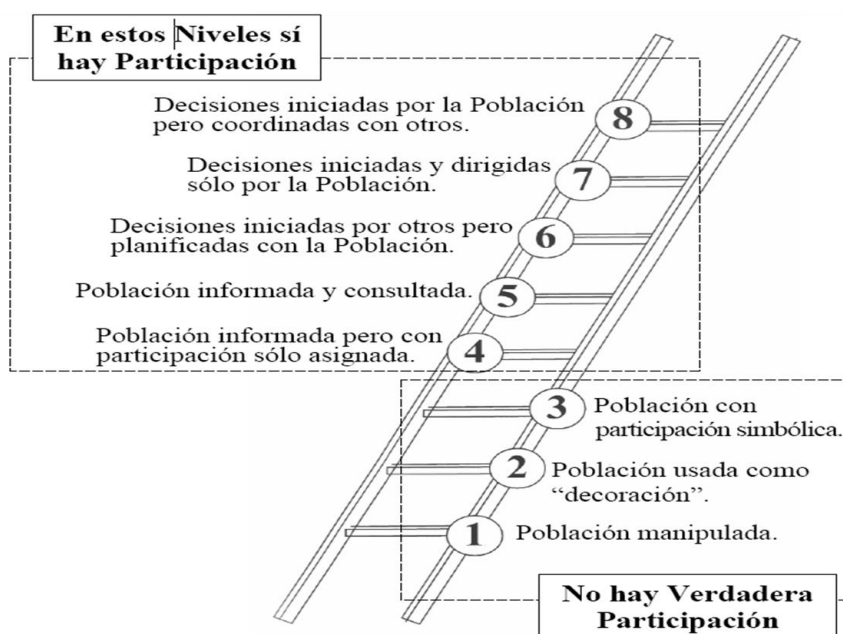


Figura 12 La escalera de la participación. Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef*

Existen diferentes grados de participación según la escalera de Hart, donde según la autora los niños y niñas se encuentran ubicados en el grado de no participación.

Es clave señalar que la participación oficial no reconoce a los niños y niñas como actores sociales capaces y decisivos puesto que la comunidad niega el papel que tiene la infancia a la hora de decidir acerca de lo que les atraviesa como conjunto, señala la autora que esto sucede tanto en las comunidades urbanas como rurales, ya sean vecinales, familiares y/o indígenas.

Además, existe una relación Estado-infancia desde la convención de los derechos del niño, dicha relación cumple una función paternalista -mas no garante- ante la situación social de la infancia en el país, donde no cabe la infancia pobre y donde las dinámicas de participación de ésta en la esfera pública son señaladas y en ocasiones criminalizadas como en el caso del trabajo infantil, por ello en Colombia no se cuenta con una práctica real de la participación infantil como derecho.

Por otro lado, el trabajo de grado *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)* de Diana Rocío Estévez y Jeimmy Yazmín Moyano egresadas de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la UPN, da cuenta de los aprendizajes y el papel de las maestras en espacios educativos como lo es el jardín infantil FUNANDES VERONA, a su vez brinda un esbozo de como en la práctica pedagógica los niños y niñas partícipes del proceso de formación en Derechos Humanos van formando un criterio propio y ejerciendo su derecho a la participación.

Resultó importante para ellas acercarse al debate de la Infancia dado el énfasis en derechos humanos (DDHH) de la Licenciatura, empero la concepción de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho para ello, establecieron como categoría ***La Infancia***,

realizando un recorrido histórico que da cuenta de su construcción social y política del término, “la infancia, se ha constituido desde la perspectiva adultocentrista de normalización y protección (Estévez & Moyano, 2015, p. 43) pues nace con la modernidad convirtiéndose en noción hegemónica, donde el niño y la niña son objetos desde la medicina, la higiene, la psicología, la criminología, la antropometría y la pedagogía, de investigación científica e intervención social.

Además de ello, en encuentros organizativos con las maestras y directivas de la organización social “Somos Suba” las compañeras cuestionan ¿cuál es el tipo de infancia que deseamos para el futuro? obteniendo respuestas como “Un niño que sea transformador y creativo”, de esto ellas concluyen que existe una noción de infancia desde la carencia, y con visión de que necesitan ser intervenidos, metiendo en el mismo saco a todos los niños y niñas, sin importar sus singularidades.

De esta manera se ha producido la idea de un único niño posible, un ser sensible, que no sabe, que no conoce, que es vulnerable, que necesita ser protegido, por tener escasos recursos materiales, emocionales y simbólicos (...) se trata de excluir e incluir los niños y niñas de los conflictos sociales y políticos de una forma extraña, atrapándola en una supuesta burbuja de idealización de la infancia. Esta identificación de infancia permite y exige al Estado, intervenir los cuerpos de estos seres a través su institucionalización. Esto como una forma de corregir, normalizar, disciplinar (Estévez & Moyano, 2015, p. 44).

Lo anterior, genera unas formas de relacionamiento adulto-infante, que, aunque son aparentemente naturales terminan generando un lenguaje que estigmatiza y a la vez

reafirma el lugar de los niños y niñas tanto en la esfera pública como privada. Las autoras basándose en Giroux afirman

*El lenguaje* es un constructor de mundo, de concepciones, de formas de vivir, de subjetividades, de sujetos sociales, con deseos e intereses en pro de liberar o dominar el hombre. El lenguaje es entonces un generador de la realidad, inserto en significaciones particulares (Estévez & Moyano, 2015, p. 46)

Esto es aún más fuerte es en la edad inicial, pues se parte del “él no sabe” o “él no entiende” se sigue haciendo alusión a la edad como falta de experiencia que limita la capacidad de actuar y proponer de los niños y las niñas.

El trabajo de grado es una sistematización de experiencias, por ello sus aportes son localizados; sin embargo, estos son pertinentes para hacer una lectura de lo que resulta ser la infancia en los contextos urbanos populares del país. Parten entonces las autoras de hacer una construcción dialógica e interactiva, permitiendo la cimentación de un “nosotros” y reconociendo al otro (el niño y la niña del proceso) como interlocutores válidos.

Como resultado de todo el proceso, ellas se dan cuenta que metodológicamente en los escenarios con los niños y niñas, el diálogo intergeneracional, la lectura de cuentos y el juego desde el movimiento corporal posibilitan que los participantes cuenten sus experiencias, gustos y disgustos; lo que fue clave para plantear la formación en DDHH con niños y niñas en edad inicial. No obstante, esté no debe idealizar los procesos pues en este caso, se reconoce que no todo fue armonioso, pues los desacuerdos generaron episodios de violencia.

Por último, y a modo de aporte en términos de *Participación y Protagonismo Infantil* las autoras resaltan que estas categorías permiten ubicar a los niños y niñas en la esfera de lo público ya que 1. Problematiza la imagen idealizada de los niños y las niñas, 2. Es una categoría importante en términos de democracia y ciudadanía, 3. Permea las relaciones intergeneracionales, 4. Es un asunto polémico y 5. Visibiliza las experiencias de organización infantil.

El tercer trabajo de grado tomado en cuenta para el presente proceso fue el de Luisa Fernanda Cantor Parra en el marco de la maestría en Educación en la UPN, denominado *Formación Ético-Política, Infancia y Contexto Escolar: Comprensiones y Aportes desde la Pedagogía de la Memoria* con el objetivo de investigar ¿de qué manera la pedagogía de la memoria puede fortalecer los procesos de formación ético-política de la infancia del colegio Sierra Morena IED?

Este proceso investigativo parte de la apuesta por la formación ético-política de la infancia en la escuela, desde la pedagogía de la memoria, para permitir que las y los sujetos se autodeterminen como históricos, analizando cómo la violencia colombiana con sus diferentes dinámicas ha afectado a la infancia y ha formado distintas nociones de la misma. Todo se lleva a cabo en la IED Sierra Morena ubicada en el barrio Potosí, localidad de Ciudad Bolívar; Bogotá, territorio que históricamente ha estado cargado de historia de luchas y violencias según la caracterización que la autora realiza.

Las categorías manejadas por la autora fueron cuatro. La primera la **formación Ético-Política**

Se considera como un proceso pedagógico que, al estar situado históricamente, permite el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, en términos de la construcción de posturas políticas en torno a la realidad social, vista no como algo predeterminado, sino como constructo social que, al ser analizado críticamente desde sus causas y consecuencias, posibilita la transformación de relaciones inequitativas, injustas y excluyentes (*Castro, 2013, p. 4*).

La segunda categoría fue **la infancia**, priorizando por encima de la noción hegemónica que conocemos de infancia, a la visión que se tenía según las reflexiones en el diálogo y entrevistas durante su proceso

Aportando a generar conciencia con relación a la forma en que se subestiman los niños y niñas, por lo cual se posibilitó replantear la necesidad de tener una mirada más amplia de la infancia, reconociéndolos como sujetos de derechos y deberes, valorando su capacidad reflexiva, analítica y propositiva ante la realidad que viven, evidenciando la asunción de una postura ante la misma, promoviendo así resignificar la visión de infancia empobrecida que se generalizaba en el contexto escolar (*Cantor, 2016, p. 9*).

Como tercera categoría se encuentra la ***Pedagogía de la Memoria***, que en el trabajo fue expuesta desde su significado tanto para maestros como estudiantes; identificando que, era algo importante para no olvidar la historia de cada uno/a pero que no se le entregaba relevancia en el diario vivir; por ello, muchas historias de vida tienden a repetirse en las familias. Además, la autora afirma que la Pedagogía de la Memoria pasa por reconocer el valor de las narrativas de las y los sujetos, para darles un lugar en el mundo.

Como cuarta y última categoría enuncia la *Violencia en el Contexto Escolar* reconociendo que ésta afecta los procesos escolares, pues los niños y niñas llegan a la escuela con conflictos familiares y barriales, que además reproducen con sus compañeros y maestros. También la violencia pasa por el microtráfico o consumo de SPA<sup>3</sup> desde sus familias, amigos y vecinos repercutiendo en las expectativas de vida de ellos y ellas. Es por lo anterior que, la memoria y la violencia adquieren diversos sentidos.

Por último, la autora señala en relación a la infancia pobre en el país, que los procesos pedagógicos promovidos por los gobiernos neoliberales silencian y dejan en el olvido las voces de las y los sujetos que viven y/o han vivido históricamente la violencia sociopolítica, económica y cultural del país, además deja como resultado una naturalización de la violencia en las prácticas cotidianas alimentada por el resentimiento de la desigualdad social limitando la capacidad de los niños y las niñas de tener utopías para la transformación de su realidad, contradictorio al rechazo que sienten hacia la misma y que manifiestan en las charlas con la autora, pues ellos y ellas sienten miedo constantemente.

## **2.4 ESTUDIOS SOBRE ESCUELA Y DEMOCRACIA.**

En este último eje se articulan las ideas principales entorno a la relación Democracia-escuela desde los textos: *Educación para la Democracia en las Escuelas: un Desafío pendiente* (Prieto, 2003), *Ética comunicativa y Educación para la Democracia* (Hoyos, 1995), *Lenguaje y Democracia* (Red Lenguaje, 2017) y *El Proyecto de Democracia: una Estrategia para aprender a convivir y ser buenos ciudadanos*

---

<sup>3</sup> Siglas que hacen referencia a Sustancias Psicoactivas

(Aristizábal, Cuellar & Rojas, 2014) dando cuenta del reto que implica para la escuela construirse como espacio democrático y formar sujetos que ejercen su derecho a la ciudadanía.

El primer artículo (Prieto, 2003) tomado en cuenta, sienta como función primordial de la escuela la educación para la democracia, proceso educativo que implica la formación de actitudes para una convivencia social solidaria, participativa y respetuosa, todo esto a través de una apertura institucional que promueva la escucha a sus estudiantes y fomente la libre expresión de los mismos ubicando al estudiantado en el centro del proceso formativo desde un sentido de protagonismo que les haga sentir como propio el proceso educativo que viven día a día en el claustro escolar.

La democracia es un proceso que implica el desarrollo de conciencia crítica, por ello no puede darse solo en una asignatura, este proceso debe ser transversal a los procesos escolares, sistemas de relaciones, procesos curriculares y a las estructuras de poder institucionales “Esta función es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad” (Prieto, 2003, p. 1).

La participación es eje articulador de la democracia, y empieza a darse cuando las y los estudiantes pueden expresar sus sentires; por ello, cuando se descalifican sus voces se desecha con ello sus identidades, historias, lenguajes y cultura. Dado que esto no es visto como importante para el proceso educativo que adelanta la institucionalidad y en medio de su ejercicio de poder jerárquico no puede generarse una participación verdadera “los estudiantes demandan la recuperación de sus voces y desean ser reconocidos como sujetos

éticos capaces de aportar a la construcción del bien común (Alvarado y Ostina, 1998)”  
(Prieto, 2003, p. 5).

La relación dominación-obediencia impide procesos de colaboración y reciprocidad pues se ha desestimado sistemáticamente a los niños, niñas y jóvenes por su edad y “corta experiencia”, dejándoles su ejercicio de derechos para cuando cumplan su mayoría de edad, y despojándolos así, de su poder de decisión en lo que les concierne. Es por ello que, la autora propone democratizar la escuela en dos tiempos: tiempo presente; asumiendo los cambios estructurales que esta debe tener para que la democracia en el claustro no sea vista como una pantomima de lo que sucede fuera de él, y tiempo futuro; formando ciudadanos con actitudes éticas y críticas para sociedades realmente democráticas. Acá la apuesta es convertir a los estudiantes en agentes de su formación y no dejarlos solamente como destinatarios.

La democracia no es únicamente el voto, esta implica diálogo, reflexión, compromiso, generación de acuerdos y autonomía; es una construcción conjunta que no debe ser impuesta sino debe darse a través del debate de problemas cotidianos de orden moral donde se investigue con ellos para así convertirlos en protagonistas, donde se generen debates y en estos se pueda dar la libre expresión de ideas generando mecanismos para resolver las discrepancias que permitan dicha libertad. Para esto, los mecanismos violentos no son una opción, pues profundiza la cultura del miedo, dejando atrás los valores de una verdadera democracia: la confianza, la tolerancia y el respeto.

Los estudiantes necesitan darse cuenta que son reconocidos como personas competentes, con ideas y convicciones, capaces de tomar decisiones y de

apoyar las acciones que ellos consideraran importantes en el contexto de una comunidad de apoyo mutuo. Si no tienen voz y sus inquietudes, proyectos y propuestas para la construcción de una mejor comunidad son desestimadas sentirán que todo les es ajeno, extraño y la mayoría de las veces incomprendible (Prieto, 2003, p. 8).

Por otro lado, el maestro Guillermo Hoyos hace unas reflexiones profundas en cuanto a ética y democracia en los procesos educativos desde su artículo titulado *Ética Comunicativa y Educación para la Democracia*, mostrando una convicción plena por la argumentación en los asuntos sociales y en la vida cotidiana como forma insurgente de transformación social que denote una trasgresión de lo teórico a lo que debe ser guía para la acción humana.

En primera instancia, el concepto de ética filosófica se analiza desde su función ilustradora dada en el sistema educativo moderno desde dos ideologías: el positivismo jurídico y el escepticismo valorativo “se confirman así los dos extremos en el proceso educativo: quienes pretenden seguir «enseñando e inculcando» normas y quienes optan por no «interferir» en la formación del «otro»” (Hoyos, 1995, p. 2). Denotando un polarismo radical entre concebir todo como lo homogénea y universalmente aplicable sin importar los distintos contextos o caer en el postmodernismo del desecho a todo metarrelato, particularizando así los valores y la moral aplicable, concepción que viene desde Aristóteles con las *formas comunitaristas*.

Para desarmar los dos extremos anteriores y comprender críticamente el proceso educativo y social es necesario dar un giro en la búsqueda por un nuevo ethos cultural,

ethos que nazca en el proceso educativo y penetre en la sociedad civil. Si bien Kant en 1961 se cuestionaba el proceso educativo advirtiéndole qué se debía hacer con el propósito de poner a funcionar el juicio moral de los estudiantes desde la comparación de casos; lo que evidentemente se estudió sólo desde una visión de formación a futuro, sin plantearse que las niñas, niños y jóvenes ya son sujetos sociales en el presente, pues no son seres que hayan adquirido ya la “mayor de edad”.

Hoyos hace una propuesta integral para asumir la ética y la moral desde la argumentación, sin caer en polaridades, retoma de Habermas la idea de liberar el derecho y la política de la moral universalista para poder desarrollar la ética desde una contextualización teniendo en cuenta la fenomenología de la moral, esto implica conocer que “la moral es de sentimientos (vivencias y motivaciones) y tiene su origen en experiencias del mundo de la vida, así no se exprese en sentimientos sino en juicios y principios” (Hoyos, 1995, p. 4) para ello señala la necesidad del sujeto moral y de los sentimientos morales.

En consecuencia, el sujeto moral, es aquel ser responsable, autónomo (en palabras de Kant “mayor de edad”) que asume su papel en el mundo como ciudadano y no solo como ser vivo; sino como un sujeto que crea democracia y la mantiene desde su compromiso con la vida en aras de superar la desigualdad social. No obstante, hay que tener en cuenta que Hoyos advierte que este sujeto al pensarse tan moralmente correcto puede caer en el narcisismo y creerse más crítico y pensante que el resto; con lo que la dialogicidad y generación de acuerdos sería nuevamente desde una organización jerárquica

y no existiría el principio de la confianza en los otros; principio clave al hablar de democracia.

Los sentimientos morales son ante todo transpersonales, y se generan en la participación social, según Strawson, Tugendhat y Habermas; estos sentimientos morales son de resentimiento (alguien es injusto con nosotros), indignación (alguien es injusto con otro alguien) y culpa (se es injusto con otra persona) es esta la sensibilidad ética que reconoce los vínculos que se han roto, tramposos e irresponsables; cuestión que no debe ser desvirtuada de antemano y denominada como “el resentido social” así entonces "debería figurar entre las tareas prioritarias del proceso educativo fomentar en los educandos la sensibilidad moral” (Hoyos, 1995, p. 5) para fortalecer moralmente la reciprocidad, el respeto y el pluralismo.

Para materializar lo anterior es necesario un puente que dé cuenta de que la moral no es un asunto meramente privado, entonces debe pasarse de los sentimientos morales a principios morales. Dicho puente es la comunicación, pues esta implica la comprensión del otro y la construcción de consensos, pero también disensos. En el proceso dialogal deben existir las siguientes mínimas expuestas por Hoyos:

- a) Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
- b) Todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos puntos de vista y manifestar sus deseos y necesidades.
- c) A ningún participante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos en a) y en b) (Hoyos, 1995, p. 11).

En el proyecto de la democracia está “la posibilidad de la formación crítica y dialogal en valores” (Hoyos, 1995, p. 12) como principio de todo proceso formativo en la escuela está la argumentación ética y orientada a alcanzar en los jóvenes la mayoría de edad mediante unas estructuras comunicativas que permitan la democracia participativa y legítima socialmente, pluralista, solidaria, respetuosa y autónoma.

Una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad” (Hoyos, 1995, p. 14).

El capítulo I del libro *Pedagogía, Lenguaje y Democracia* por otro lado enfatiza en la necesidad de formar ciudadanos críticos y conscientes con poder de acción-transformación en su propio medio de vida, haciendo una construcción desde las experiencias propias de cada actor y reconociendo que la democracia es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo. Así pues, nos brindan una definición muy pertinente de lo que es democracia

Es una forma de convivencia social en la que los miembros de una comunidad son libres y autónomos y las relaciones sociales se establecen de acuerdo con procesos contractuales y de concordia. Antes que ser una organización política o una forma de gobernar, la democracia es primero una concepción y una práctica sobre las

relaciones humanas, una forma de convivir con las diferencias y el reconocimiento de los contradictores (Red Lenguaje, 2017, p. 22).

En relación con la escuela surge el interrogante de cómo y para qué incidir en dicha formación, ¿se concibe al estudiante como ciudadano o como futuro ciudadano? Resulta ser la escuela actualmente un mero trampolín hacia una sociedad más justa, porque lo que hay desde directrices estatales e internacionales es un plan de formación desde cursos y/o asignaturas más que la vivencia cotidiana. Para salir de esta lógica, la Red teoriza acerca de la democracia desde cuatro concepciones éticas: concepción socio-constructivista del aprendizaje [sujetos activos y no objetos de la enseñanza]; concepción pragmática y discursiva del lenguaje, viendo este como dispositivo comunicativo y de expresión contextualizado haciendo así crítica a la concepción meramente gramatical del lenguaje en la enseñanza; concebir la pedagogía por proyectos como estrategia de formación, acá las y los sujetos en formación son tanto estudiantes como docentes y por ello todos y todas participan en la toma de decisiones; por último la experiencia cooperativa estructurada para que trascienda a padres y comunidad en general.

Como enfoque metodológico para lograr democratizar la escuela, la Red propone la pedagogía por proyectos ya que implica formación global y continua donde se busca reemplazar al maestro autoritario y conductista y al alumno obediente por sujetos activos y críticos del proyecto formativo donde el estudiante aprende a:

- proyectarse en el futuro, identificar sus deseos y necesidades y escuchar las de los demás;

- ▶ proponer proyectos, modalidades de organización y de realización, e identificar los aprendizajes necesarios;
- ▶ construir ambientes de convivencia democrática, cooperación y solidaridad;
- ▶ reflexionar sobre los medios disponibles;
- ▶ al final, evaluar el proyecto colectivo, su propia actividad, sus propios aprendizajes, sus propias acciones (Red Lenguaje, 2017, p. 25)

En la escuela para lograr un ejercicio de la democracia debe existir una formación de conciencia que permita buscar soluciones distintas a las violentas para los conflictos, y una posición de resistencia y defensa de los propios puntos de vista. Además de ver la importancia en el conocimiento también debe verse en la reflexión y el actuar trascendiendo el espacio, dándose continuamente en el tiempo y articulándose en todas las disciplinas dicha estrategia, pues la democracia no es asunto de una cátedra, no nos convertimos en demócratas mediante un curso o asignatura, por el contrario esta se da en la construcción conjunta entre maestros y estudiantes desde los principios de la pedagogía por proyectos: proyectar juntos - vivenciar juntos - analizar retroactivamente juntos - sistematizar juntos.

Aquí el papel del docente es trascendental, pues el orden gubernamental de turno siempre ha sido el de capacitar a estos, despojando a las y los maestros de su pensamiento crítico y capacidad política, viéndoles como meros transmisores de conocimiento y asumiendo la democracia desde las bases técnicas. Desde la Red, se concibe al maestro como sujeto pensante, que propone y actúa en pro de la transformación personal y social

dejando atrás la competencia y el individualismo entre maestros y estudiantes. Autonomía y autogestión son las banderas para construir redes democráticamente sostenibles.

Pasa entonces la democracia en la escuela por expresar libremente lo que se siente y así poder ejercer los derechos, pues la cultura tradicional ha sido de delegar, se elige “democráticamente” un representante quien parece ser más hábil en la expresión oral y la argumentación y entonces se le entrega todo el poder ilusorio de transformación. Para transformar esta lógica debe hacerse una construcción desde las propias vivencias pero teorizando conceptos como “democracia”, “poder ciudadano” y así mismo cuestionar todo el tiempo que tipo de democracia se quiere (participativa, representativa, horizontal, vertical, piramidal) y evaluar continuamente si existe coherencia o contradicción respecto a lo acordado y el accionar diario.

Por ello se propone desde el libro que: “a partir de lo vivenciado construir competencias sociales pragmáticas que permitan actuar de manera pertinente en situaciones de vida” (Red Lenguaje, 2017, p. 30) dichas competencias, propone la Red, que se lleven a cabo desde la palabra, las formas de organización asamblearias, las delegaciones, preparación de informes, etc. es decir desde las formas tradicionales de debate y participación, pues el objetivo central para ellos y ellas es formar en argumentación oral a las y los estudiantes, solo así podrán ser ciudadanos participativos.

Para finalizar este eje se analizan los aportes del trabajo de grado escrito por Aristizábal, Cuellar y Rojas como resultado de su investigación en la Especialización en Pedagogía cursada en la UPN, titulada “*El proyecto de democracia: una estrategia para aprender a convivir y ser buenos ciudadanos*”, trabajo realizado con alumnos de noveno

grado, padres representantes y docentes de áreas básicas de la Institución Educativa Técnica Ignacio Gil Sanabria, sede rural María Auxiliadora, del municipio Siachoque-Boyacá y la Institución Educativa Distrital de La Paz en la ciudad de Santa Marta-Magdalena.

La intención de este trabajo fue “profundizar en los conceptos y conocimientos de cada una de las temáticas expuestas en el proyecto democracia (...) y reflexionar sobre los distintos actores en su forma de interrelacionarse, actuar y pensar” (Aristizábal, Cuellar & Rojas, 2011, p.14) pues este proyecto por su enfoque de transversalidad ha estado en el olvido del rigor académico y por ello no encuentra una correlación real con la vivencia de la democracia por parte de las y los actores educativos.

La pregunta problema que las autoras se plantean para el desarrollo de este trabajo de grado es: ¿Es posible incentivar la formación de un ciudadano a partir del proyecto democracia, basado en principios de participación democrática y convivencia en estudiantes de grado noveno en las instituciones educativas: Técnica Ignacio Gil Sanabria, sede rural María Auxiliadora del municipio de Siachoque-Boyacá y de La Paz de la ciudad de Santa Marta-Magdalena?

Para responder a esta pregunta las categorías de análisis planteadas por las autoras son: *Participación democrática más allá de procesos de elección*, *Convivencia: respecto por la otredad* y *pensar en ciudadanía es pensar en formación*; con ellas se abre la posibilidad a pensar la escuela como espacio democrático donde la convivencia, la ciudadanía y los valores son eje principal para una formación en democracia real.

En las instituciones objeto de estudio el proyecto de democracia se remonta únicamente a los procesos de postulación y elección de representantes y personero, por ello las autoras ven como necesario-para una verdadera reflexión de la democracia, la ciudadanía y la convivencia-la extensión del proyecto transversal a todo el año lectivo con más actividades reflexivas al respecto y la inmersión de todas y todos los actores que convergen en el escenario educativo.

Además de lo anterior también es necesario resaltar que el proyecto de democracia juega un papel central en el desarrollo de competencias cognitivas cuando este entrelaza lo vivencial con lo conceptual y “siempre y cuando su formulación se origine en un diagnóstico que tenga en cuenta los factores culturales, sociales, económicos y políticos del entorno institucional” (Aristizábal, Cuellar & Rojas, 2011, p.114).

Pero, para lograr esta vivencia de la democracia en el proyecto pedagógico empírico fue necesario valorar más las nociones y vivencias que las y los jóvenes tenían acerca de la ciudadanía, pues ya lo conceptual según afirman las autoras se construyó desde lo colectivo y la búsqueda del bien común en el desarrollo del mismo proceso; es decir, este desarrollo conceptual se daba en la socialización de las experiencias personales y mediante el proceso mismo de la formación en democracia. El panorama de la formación en democracia era

“una disposición clara de los estudiantes para pactar acuerdos que favorezcan la convivencia. Estos pactos, al requerir de la participación de todos los miembros de un grupo necesita de la deliberación y la argumentación de quienes forman parte, generando de esta manera una de las bases de la ciudadanía” (Aristizábal, Cuellar & Rojas, 2011, p.114).

Así pues, a través de las experiencias pedagógico-investigativas con las y los jóvenes evidenciaron un componente en valores y confianza concluyendo que “sí es posible que se incentive la formación de los ciudadanos a partir del proyecto de democracia basado en principios de participación democrática y convivencia” (Aristizábal, Cuellar & Rojas, 2011, p.115)

Por último y a modo de reflexión surge la pregunta ¿qué logra la formación en participación democrática? Esta, según Aristizábal, Cuellar y Rojas, logra potenciar en las y los jóvenes “la búsqueda del bien común a través de la comunicación como un medio para transformar el contexto social” (2011, p.116) y he aquí la importancia de fortalecer estos proyectos transversales, pues generan cambios sustanciales en la convivencia de las y los actores escolares y además generan impacto en sus proyectos de vida formando así ciudadanos activos para la transformación social.

### **III. CAPITULO**

#### **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INFANCIAS PARTICIPATIVAS GUIADAS POR LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN LA ESCUELA.**

El presente capítulo da cuenta del caminar teórico y reflexivo realizado a partir de la práctica pedagógica con los niños y niñas del IPN, lo que permitió ir creando conocimiento a partir de los diferentes debates teóricos sobre la infancia, participación, democracia y acción comunicativa; tenidos en cuenta en el estado del arte, así mismo es una apuesta por la construcción de infancias distintas que se reconozcan en los escenarios escolares participativos y decisorios. A través del encuentro de diferentes autores y sus posiciones teóricas, a continuación se expone el marco teórico del presente trabajo de grado que consta

de tres categorías de análisis: axiodemocracia, infancias participativas y acción comunicativa desde la infancia.

En un primer momento se dará vida al concepto de axiodemocracia, entendiendo esta como la dimensión axiológica de la democracia llevada al escenario escolar en un sentido práctico; es decir, de lo que se espera de las y los participantes en el acto educativo, en términos de actitudes y aptitudes para vivir democráticamente. Por ello haremos un recorrido desde lo macro del concepto de democracia hasta lo específico: el escenario de participación política infantil en el IPN donde se desarrolló la experiencia pedagógica.

La segunda categoría que a desarrollar es infancias participativas, desde el interrogante constante por el papel de la infancia en la esfera pública y decisoria el presente trabajo sienta una posición política por la no infantilización de la infancia, concibiendo de esta manera en las infancias participativas a los niños y niñas como sujetos políticos capaces de debatir y tomar decisiones sobre los asuntos que les conciernen en los espacios escolares; para ello analizaremos el papel de la escuela y en concreto del IPN con los espacios formales y no formales para la potenciación de dicha participación.

Para cerrar este capítulo hablaremos del lenguaje y los actos del habla, enfatizando en su importancia para que las categorías anteriores puedan darse o no de manera eficaz en la escuela, por ello la categoría acción comunicativa desde la infancia resulta ser reflexiva (dada la experiencia pedagógica) pero también propositiva gracias al reto que supone aterrizar la teoría de la acción comunicativa a la escuela, con las infancias participativas como protagonistas; por ello mediante esta categoría se busca reconocer en los niños y

niñas interlocutores válidos capaces de crear consensos y proponer disensos en el entorno escolar.

### **3.1 AXIODEMOCRACIA.**

*“El humanismo de la vida democrática hay que desearlo, vislumbrarlo y quererlo con la razón y con el corazón”* (Carrillo, 2001, p.141)

La categoría con que inicia el presente trabajo de investigación es axiodemocracia, con ella se pretende plantear la siguiente hipótesis: la vivencia de la axiodemocracia entendida como la praxis de la democracia en términos axiológicos que se da dentro de la cotidianidad en la institucionalidad escolar con niños y niñas, es posible mediante la creación de espacios alternativos escolares mucho más flexibles a la formalidad escolar, donde se desarrollen actitudes y aptitudes que potencien la participación de los niños y niñas en los espacios decisorios escolares.

A la presente categoría se le da soporte teórico (en tanto a democracia y a sus valores necesarios para el ejercicio en sociedad) a través de los postulados de los siguientes referentes: Bobbio, N. (1993), Carrillo, I. (2011) y Guisán, E. (2000).

#### **3.1.1 Concepto de axiodemocracia.**

La categoría axiodemocracia nace como concepto de creación propia a partir de la necesidad académica por hablar de la democracia en términos prácticos y cotidianos más allá de comprenderla sólo como modelo político y de organización social. Por ello, es importante precisar lo que significa la democracia en términos generales y así entender por qué se hace necesario hablar de axiodemocracia en el contexto escolar.

La democracia es una de las formas de gobierno más aceptada durante la historia política actual, “en particular designa aquella forma de gobierno en la cual el poder político es ejercido por el pueblo” (Marmugi, 1978), definida también históricamente como el “gobierno de la multitud” en este sistema político-social el poder es atribuido a la ciudadanía, siendo esta en su conjunto quien toma las decisiones colectivas, a través de su máxima expresión: el voto. También, basándonos en los postulados de Norberto Bobbio se entiende

“por democracia, una de las tantas formas de gobierno, en particular aquella en la cual el poder no está en manos de uno o de unos cuantos sino de todos o mejor dicho de la mayor parte, y como tal se contrapone a las formas autocráticas, como la monarquía y la oligarquía” (Bobbio, 1993, p. 7)

Resulta ser la democracia la utopía política donde todos y todas esperamos ser tenidas en cuenta como iguales en derechos. Aunque es plausible como teoría, no es tan así en la realidad, por ello existen varias críticas al respecto, pero como modelo político y/o forma de organización del Estado no es lo que atañe al presente trabajo, por esto no se enfatizará en dichas tensiones, sin embargo sus mecanismos de participación (directa o indirecta) sí se tendrán en cuenta ya que se repliegan al escenario escolar bajo el modelo de consejos escolares como el estudiantil donde las y los estudiantes en general son recogidos en la voz de las y los representantes estudiantiles.

Dada la amplitud del concepto de democracia por su alcance político y social, nace la necesidad de crear un concepto que se centre en el esfuerzo pedagógico de reflexionar acerca de las actitudes y aptitudes necesarias que deben formarse en las y los sujetos

escolares. Esto con el fin de lograr escenarios realmente democráticos; es decir, aquellos aspectos de la dimensión axiológica de la democracia que dan pie a un accionar coherente y reflexivo en los espacios participativos, ¿qué tipo de ciudadanos y ciudadanas son necesarias para lograr la democracia?

Para responder esta pregunta nace la categoría de axiodemocracia. La axiodemocracia responde a aquella praxis de la democracia en lo comportamental y subjetivo de cada sujeto político, es en términos axiológicos las actitudes y aptitudes que se asumen en la cotidianidad de los espacios participativos y decisorios donde incidimos como sujetos pero también como colectividad, por ello etimológicamente viene de la [dimensión axiológica] y hace referencia a la [democracia], también esta categoría de análisis hace énfasis en los aspectos pedagógicos que hacen posible dicho cambio axiológico en las y los sujetos partícipes socialmente; es decir todos y todas.

Para dar vida a este concepto se utiliza como referencia la categoría [democracia moral] propuesta por Guisán (2000) ya que se apela por ese componente comportamental de la democracia, esta categoría

“presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo e igualmente por que cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo feliz, lo cual consecuentemente lleva a convertirlo en un ser con capacidad para hacer felices a otros” (Guisán, 2000, p.202)

Es pues así, la axiodemocracia la base perpendicular de los espacios considerados como participativos y democráticos, pues son las y los sujetos políticos (dado su poder de

acción-transformación en el mundo) quienes hacen posible la creación de espacios coherentes entre el deber ser de la democracia y el ser de la misma en lo orgánico, por esto es tan importante que si se quiere igualdad en derechos se considere como iguales a todos y todas, sin distinción de edad; pues lo que en realidad sucede en los escenarios decisorios es que, aunque se consideran democráticos, sus participantes requieren de una «mayoría de edad<sup>4</sup>» para tener voz (y en ocasiones voto) legítimo. Desde allí, pareciese que la praxis democrática solo puede darse en sujetos con un nivel de madurez establecido socialmente, sin importar si quienes no alcanzan esa “mayoría de edad” se sienten o no recogidos y/o incluidos dentro del escenario “participativo”.

He aquí el énfasis pedagógico de la axiodemocracia pues supone esta un cambio actitudinal que no se da de manera esporádica sino por el contrario necesita ser dinamizada entre las y los sujetos para poco a poco interiorizar dichos valores<sup>5</sup> necesarios para el relacionamiento cotidiano en los escenarios participativos. Es entonces en lo escolar, en donde la axiodemocracia tiene cabida, no como escenario único de transformación, sino como escenario necesario para la transformación en el presente, asumiendo la axiodemocracia como necesaria para las dinámicas cotidianas de la escuela y no sólo como mecanismo de “formación en democracia para los futuros ciudadanos”.

---

<sup>4</sup> En términos Kantianos a lo que hace referencia este concepto es a aquella madurez racional que indica que una persona puede pensar por sí misma, es autónoma y lo suficientemente coherente para tomar decisiones dada su experiencia y conocimiento basto sobre el contexto donde surgen.

<sup>5</sup> Los valores para la democracia no son inmovibles, estos han sido cuestión de disputa y transformación, respondiendo a las exigencias sociales del espacio-tiempo, por ello en la actualidad se apela por “una necesaria perdida de aquellos que resultan demasiado coercitivos” (Carrillo, 2011, p. 139), también dada la transformación cultural, la exigencia es por valores más situados, pues con el paso de la modernidad a la posmodernidad los valores han acotado su carácter universalista por concepciones localizadas donde la subjetividad juega un papel importante en el ejercicio de los mismos.

Existen unos valores mínimos para la vida en democracia, Carrillo (2011) propone la justicia, la paz, el civismo, la libertad, la diferencia, la igualdad, la solidaridad, la cooperación y el respeto como aquellos valores que posibilitan la vida participativa y se encuentran en relación estrecha con los derechos humanos.

En concordancia con esto, en el siguiente cuadro se plantean las actitudes y aptitudes que se esperan de las y los sujetos políticos por la vía de la axiodemocracia:

*Tabla 5 Actitudes y Aptitudes de la axiodemocracia.*

<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES</b></p> <p style="text-align: center;">(Valores)</p>	<p style="text-align: center;"><b>APTITUDES</b></p> <p style="text-align: center;">(Habilidades)</p>
<p><b>Respeto:</b> Entre la tenencia y la exigencia. Se espera un reconocimiento intrínseco del valor de las y los otros así como del propio, propendiendo siempre por la comodidad de las y los demás en el escenario que se comparte, para esto es necesario alejar de nuestras concepciones la subvaloración por edad, género, clase o cualquier otra condición que nos pueda hacer creer que la otra o el otro no merecen ser valorados.</p> <p><b>Autoestima:</b> Para participar es necesario tener confianza en sí mismos, creerse el cuento de que</p>	<p><b>Escucha:</b> Un desarrollo auténtico de la escucha implica prestar atención, valorar el aporte del otro y la otra evitando las distracciones y analizar a fondo el por qué y para qué de la participación que realizan las y los demás.</p> <p><b>Fortalecimiento de la participación oral:</b> Entendiendo que el lenguaje oral no es el único mecanismo de comunicación pero si el más utilizado</p>

somos capaces y que nuestros aportes son válidos e importantes para la discusión, si tan solo un miembro no cree en sí mismo ya basta para que la axiodemocracia se rompa y no sea efectiva la comodidad de todas y todos en el espacio que se dice participativo.

**Conservación de vínculos afectivos**

**responsables:** por la vía de la responsabilidad colectiva, se hace necesario dar lugar a la generación de vínculos afectivos y al desarrollo de un sentido por protegerlos pensando siempre en colectivo, en la comodidad y las emociones del otro y la otra para no despojarnos de nuestra humanidad amorosa.

**Sentido de justicia:** desde un desarrollo moral y ético que propenda por la igualdad en derechos, debe desarrollarse un pensamiento crítico que permita participar en los espacios decisorios no solo desde los intereses propios sino también los colectivos, desde un pensamiento empático y colectivo.

en los espacios decisorios para el debate, es necesario fortalecer la oralidad, enriquecer el discurso y buscar un lenguaje que incluya y no excluya, para que todas y todos podamos entendernos efectivamente.

**Trabajo mancomunado:** Ser capaz de trabajar junto a otros y otras, confiando en sus capacidades y alejando de nosotros la concepción de superioridad que impide un trabajo comunitario donde ninguno es mesías, donde todos y todas logran transformaciones desde el esfuerzo colectivo.

**Capacidad propositiva:** Ser creativa/o a la hora de problematizar para así mismo hacer propuestas en pro de la transformación social y el bien común.

<p><b>Confianza:</b> Cuando la lucha en los espacios participativos es por el bien común se hace necesario confiar en todos y todas, tanto en sus capacidades como en su actuar ético.</p> <p><b>Participación:</b> este es tal vez el valor más asociado a la democracia, y lo es precisamente porque todos y todas tenemos el derecho a dar nuestra opinión (no solo a votar), a proponer y a decidir sobre aquello que nos concierne, tengamos o no la misma experiencia y/o edad de las otras y otros.</p> <p><b>Empatía:</b> Entender que hay realidades distintas a las nuestras y por ello no todos y todas sentimos lo mismo, ser empático apunta a comprender a las y los otros sin compadecerlos ni mucho menos juzgarlos.</p>	
--	--

Para caminar hacia la axiodemocracia y lograr las actitudes y aptitudes anteriormente mencionadas es necesario tener estrategias pedagógicas claras que lo permitan, logrando un desarrollo ético y moral de las y los sujetos, por ello es clave precisar que se aprende a ser democrático viviendo la democracia y a ser participativo se aprende participando. Bajo esta premisa y con la teoría del desarrollo moral brindada por Kohlberg

se analiza la potencialidad de los dilemas morales como estrategia pedagógica viable para transitar hacia la axiodemocracia.

Si bien la estrategia de dilemas morales nace como herramienta investigativa en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, años después empieza a verse la viabilidad de la misma en el campo de la educación, con autores como Moshe Blatt quien propende por la estimulación del “desarrollo de las estructuras de razonamiento moral” (Navas, 2009, p. 11) en el campo educativo. Esta iniciativa por el desarrollo moral en las y los estudiantes no busca el adoctrinamiento en los mismos, sino por el contrario busca la motivación cerebral a la crítica y el posicionamiento ético-moral de las y los sujetos que habitan la escuela.

Así pues, “los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él” (Navas, 2009, p. 8) la viabilidad de estos como estrategia educativa parten de crear conflictos cognitivos que permitan el debate entre diferentes sujetos de diferentes estadios para así estimular el progreso en los estadios del juicio moral.

Es importante recordar que, para Kohlberg existen tres niveles del juicio y razonamiento moral que son: preconvencional, convencional y posconvencional. Estos tres niveles atañen a la capacidad de reconocer los principios ético-morales como sujetos y de acuerdo a ello tener un actuar coherente con estos, aunque se opongan a normas socialmente establecidas o incluso a la ley.

El objetivo de los dilemas sociales en la educación es el de lograr salir del nivel preconventional (mediado por el castigo) y del convencional (donde prevalece el conformismo) a el nivel posconvencional, en el cual se logra juzgar y actuar más por principios que por convenciones sociales o normas. Dichos principios son guiados por la justicia y dignidad humana, que pueden abstraerse -aún con las críticas a los mismos- de la declaración universal de derechos humanos, las constituciones políticas y demás tratados de derechos que servirán como contenido en los procesos educativos encaminados por esta estrategia. Las formas de presentar dichos contenidos en dilemas morales deben ser atractivos a las y los estudiantes, puede ser de forma lecto-escritural, audiovisual o performativa siempre y cuando no se pierda la esencia interpeladora del dilema en la forma de presentación.

¿Cuál es entonces el papel de los maestros y las maestras? Este debe tener una posición despojada del autoritarismo y la posesión de verdad absoluta, su labor es mediar e incitar críticamente al debate, debe tener una “actitud socrática del profesor, que propicia debates abiertos e intelectualmente estimulantes” (Navas, 2009, p. 12) atendiendo también a los principios de la educación colectiva donde “la unidad de eficacia de la educación no es el individuo, sino el grupo” (Kohlberg, et al., 1997, p. 64) haciendo necesario también un ambiente distinto en la escuela como el que se propondrá en el siguiente esquema, basado en las líneas escritas por Kohlberg, Power y Higgins en 1997.

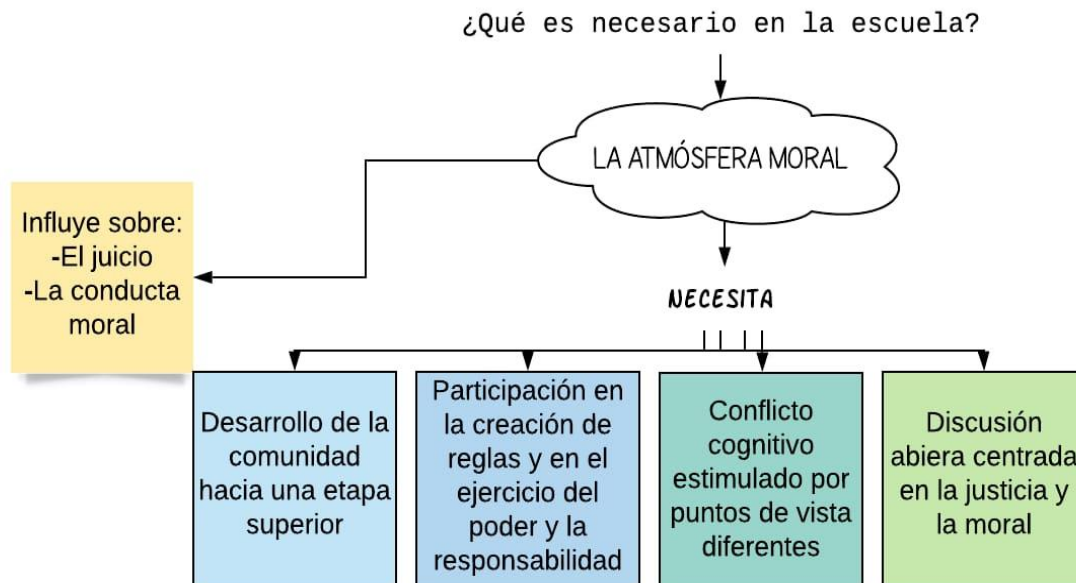


Figura 13 La atmósfera moral. principios referenciados en Kohlberg, Power y Higgins (1997). Elaboración propia.

Dada la realidad escolar en Colombia, con todas las cargas curriculares, sobrecargas horarias para las y los maestros y estándares educativos a cumplir, plantear una transformación hacia la atmósfera global tristemente resulta casi que utópico, puesto que exige un esfuerzo común, inversión monetaria, preparación extra de docentes, flexibilidad en la organización curricular de los centros académicos entre otras. Sin embargo, reconociendo que es lo más justo para las y los estudiantes se puede ir caminando por esta vía.

El razonamiento moral se puede cultivar y un magnífico método para hacerlo es discutir en grupo dilemas morales reales adaptados a las necesidades del currículo,

lo que no solo es importante académicamente, sino para el ejercicio de ciudadanía en una sociedad plural. (Navas, 2009, p. 15)

### **3.1.2 La escuela: entre lo formal y lo alternativo.**

En el ámbito escolar han existido proyectos en democracia curriculares, transversales, interdisciplinarios e incluso extracurriculares que han propendido por formar a las y los estudiantes como ciudadanos críticos, mostrando así una preocupación constante de la escuela por las y los ciudadanos que salen a formar parte de la esfera pública decisoria. Incluso muchas experiencias muestran un esfuerzo por democratizar la misma escuela, convirtiendo sus escenarios de participación en escenarios críticos donde el debate político se toma el protagonismo. Sí, todo esto funciona y logra cambios fundamentales en las instituciones escolares, pero estos se evidenciarán mayoritariamente en bachillerato y aún más en media, pero ¿con los niños y niñas de primaria cómo vamos?

La infancia resulta ser una etapa compleja para la criticidad en la escuela. Las nociones que se tienen sobre la niñez (como carente<sup>6</sup> de conocimiento, experiencia,

---

<sup>6</sup> Esta noción de infancia ha ido evolucionando en el espacio-tiempo según los estudios de la arqueología de la escuela. Como categoría sociopolítica remonta sus inicios al siglo XVII donde se establece la educación a la primera edad como táctica del Estado occidental, desde aquí a la infancia “se le convierte en un material apto para ser adiestrado, pero al mismo tiempo se le atribuyen determinadas propiedades negativas: carece de razón, es débil e inclinada al mal” (Varela & Álvarez-Uría. 1991. p.57) por esta carencia de razón se le moldea en la escuela para los fines mismos del paso del régimen feudal a los Estados Administrativos, dicha razón perdura hoy día. Sin embargo, ya más adelante con los análisis de Rousseau, aunque continua la idea de carencia de razón hacia los infantes, ahora se concibe que son inocentes por naturaleza.

En los siglos XVII y XVIII la infancia era una categoría privilegiada para las clases medias y altas, es hasta el siglo XIX con Pestalozzi como referente que se descubre la infancia pobre, además, en este siglo según señalan Varela y Álvarez-Uría en su libro *Arqueología de la escuela* (1991) “infancia y adolescencia se separan definitivamente” (p.23) por los fines mismos de perfilamiento hacia lo ilustre que empiezan a tener los muchachos en la adolescencia.

Ya es entonces en 1989 con la Convención de los Derechos del Niño que se le define como sujeto de derecho, bajo el proteccionismo Estatal (con la familia como principal institución a su cargo) aunque desde inicios del siglo XIX “comienza a gestarse un instituto de minoría y de separación de los niños respecto a los adultos que no dejará de acrecentarse hasta nuestros días” (Varela & Álvarez-Uría. 1991. p.57)

coherencia y posición política) y los intereses que tiene la misma institucionalidad sobre los niños y las niñas, neutralizan el sentido crítico y participativo de las niñas y niños porque se imponen pedagogías que les enseñan pasividad, sólo ser receptivos de informaciones y ser obedientes a las normas escolares; allí donde prevalece el disciplinamiento y la enseñanza tradicional de las asignaturas, se deja muy poca posibilidad a que los y las estudiantes indaguen, sean creativos, participen, interroguen, cuestionen, debatan o propongan.

Se neutraliza también la formación política y participativa de ellos y ellas como ciudadanos. Es entonces que, valiéndose de esta situación, la axiodemocracia debe impregnar todos los espacios de la vida escolar, iniciando por los espacios alternativos con los niños y niñas.

Desde la experiencia pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional se pudo evidenciar que efectivamente existen acciones pedagógicas que van por la vía de la axiodemocracia tales como la extracurricular en formación de DDHH, el espacio de debates pre-elecciones de personero y personerito, el énfasis para las y los estudiantes de media en democracia y el proyecto transversal de democracia donde se recoge el consejo estudiantil. Estas acciones pedagógicas en el IPN buscan fomentar escenarios democráticos donde la participación representativa sea posible, sin embargo, en ocasiones dentro de dicha participación se pierden los niños y niñas de primaria, puesto que se da prevalencia a las

---

En la actualidad las figuras de infancia son mediadas por dos procesos: la globalización y la digitalización. La globalización ha hecho que las y los niños entren a la esfera pública desde el consumo y la era digital que tengan acceso al mundo desde los diferentes medios de comunicación.

posiciones y propuestas de las y los representantes estudiantiles de bachillerato, quedando los representantes estudiantiles de primaria en lo meramente figurativo.

La formalidad institucional en el IPN no permite fácilmente el potenciamiento de la axiodemocracia en los niños y niñas representantes estudiantiles de primaria. Por ello y como vía propositiva, los espacios alternativos escolares se ven viables, pues hacen referencia a aquellos escenarios de encuentro no formal dentro de la institucionalidad escolar que logran incidir en la formación de la personalidad de las niñas y niños, tales como foros estudiantiles, grupos por centros de interés, comités estudiantiles, iniciativas de mejoramiento de espacios, proyectos transversales, etc. Como cualidad estos espacios alternativos manejan didácticas diferentes a las convencionales en el aula de clase y por ello uno de sus objetivos principales es lograr un acercamiento con las y los estudiantes que permita tejer vínculos de confianza y reconocerse como iguales desde lo diferente.

Gracias a lo anterior, el espacio alternativo escolar de participación política infantil nace en el IPN, con el ánimo de integrar la dimensión axiológica de la democracia y el enfoque pedagógico para lograr un potenciamiento democrático con la infancia en el ámbito de representación estudiantil, mediante recursos didácticos coherentes con el propósito mismo de la axiodemocracia.

No sería posible generar una axiodemocracia genuina si didácticamente se estableciesen ejercicios de memorización; por ello, aunque las intenciones sean diferentes los medios con que se pretenden lograr también deben serlo, de lo contrario se caería en la incoherencia y por ende en la falsa ilusión de la democracia. Desde el espacio alternativo de participación política infantil llevado a cabo en el IPN se descubrió que los mejores

recursos didácticos para desarrollar dichas actitudes y aptitudes en las niñas y niños fueron aquellos que permitían la participación, la risa, que propendían por el movimiento y el juego.

Siendo así, el espacio alternativo escolar de participación política infantil en el IPN permitió el desarrollo actitudinal por la vía de la axiodemocracia en los niños y niñas representantes estudiantiles ante el consejo estudiantil, posicionándoles a ellos y ellas desde el reconocimiento como interlocutores válidos en los diferentes encuentros del proceso. El respeto, la responsabilidad colectiva, el sentido de la justicia, la confianza y la criticidad fueron actitudes que se tejieron en el andar mismo del escenario, sin afán ni presión; la axiodemocracia debe entenderse como un proceso paulatino que se da por la interacción de las y los sujetos desde el cuidado. Así mismo el escenario pedagógico permitió el desarrollo de la escucha y la participación oral dada la problematización constante del espacio por ellos y ellas, este espacio alternativo incidió en el proceso de formación política de los niños y niñas desde el amor y el respeto, logrando así visibilizar una práctica de la democracia en la vida cotidiana de la infancia en el consejo estudiantil del Instituto.

### **3.2 INFANCIAS PARTICIPATIVAS.**

La presente categoría hace un reconocimiento a la infancia como sujeto político y transformador en los escenarios escolares, desde el concepto *infancias participativas*, haciendo hincapié en las tensiones y potencialidades que exige el ejercicio libre de la participación política para los niños y las niñas en el contexto escolar.

Aquí se defiende la siguiente hipótesis: la noción de infancias participativas nos permite no infantilizar la infancia, haciendo referencia a que los niños y las niñas son

sujetos políticos capaces de debatir y tomar decisiones sobre asuntos que les conciernen desde el reconocimiento de ellas y ellos como interlocutores válidos; para lograrlo la escuela debe potenciar escenarios pedagógicos donde esto pueda gestarse, tales como las experiencias pedagógicas alternativas.

### **3.2.1 Infantilización de la infancia.**

A la infancia como actor social producto de la modernidad, se le ha establecido como espacios de protección todas las instituciones sociales: la familia, la escuela, las organizaciones estatales e internacionales. Todas ellas se encargan de la protección y formación de los niños y las niñas bajo concepciones que suponen que son los “futuros ciudadanos” y que en la actualidad son sujetos sin experiencia, que los convierte en seres necesitados de moldeamiento. Esta intención de protección constante a la infancia (con todas las inequidades sociales que reconocemos en la brecha de infancias reconocidas e infancias negadas<sup>7</sup>) se acompaña de un anulamiento de su estatus social, y de la limitación a la participación política de los niños y niñas.

Dicha participación política se ve limitada para los niños y las niñas, ya que concierne a la esfera público-decisoria en la cual la infancia no tiene ni voz ni voto; la participación a la que la infancia tiene acceso es aquella definida como la acción de involucrarse en una actividad o hacer presencia en un escenario sea cual sea su índole, esto aplica para los juegos donde el infante participa, para las conversaciones familiares en las

---

<sup>7</sup> Haciendo referencia a la desprotección que existe desde el Estado y las familias a muchos niños y niñas gracias a la desigualdad económica y de género principalmente, lo cual genera un abandono total del disfrute de la infancia y la no suplencia de sus necesidades básicas, explicado ya por Mariano Narodowski bajo el concepto de *infancias hiper-realizadas y desrealizadas*.

que se le es permitido estar, y para todo aquel espacio de encuentro que el adulto permite para el niño o la niña.

Reconociendo que la participación va más allá de estar físicamente presente en un escenario, es que se hace necesaria la participación política y democrática. Ésta en contraste con la participación ilusoria mediada por el consumo, determinante hoy para el protagonismo de la infancia en el mercado donde se entrega el poder de decisión a los niños y niñas en tanto consumen, por ello la participación política de la infancia atañe al poder de acción-transformación que asumen los niños y las niñas como sujetos sociales y políticos en la escuela y fuera de ella, es entonces poder estar presente, opinar y decidir sobre aquello que les atañe como sujetos, así mismo tener un papel protagónico desde el cual se pueda desdibujar la brecha impuesta por el adulto-centrismo que relega a la infancia a ocupar el lugar de la escucha y el acatamiento aún sobre los temas que les atraviesan sus vidas, poniendo entonces una responsabilidad en las y los niños de posicionarse críticamente en el mundo actual.

Es complejo entonces entender la infancia desde otros lugares, cuando la noción hegemónica apunta a una infancia que debe ser protegida, a sujetos inacabados, a un “Cuerpo dócil -según Foucault-, cuerpo maleable, la infancia es construida como ese lugar de heteronomía y juego del que siempre sentimos nostalgias. Un lugar construido a partir de la carencia de razón, de autonomía. De la carencia de saber” (Narodowski, 2013, p. 24) Esto, acompañado de la ternurización a las opiniones de niños y niñas lo que genera una esfera de infantilización de la infancia, leyendo socialmente a la misma como objeto

demandante de atención, formación y protección, además despolitizado, pues su participación es postergada, viéndose como promesa del futuro.

La infantilización de la infancia es una realidad tan potentemente discriminadora, que logró excluir a los niños y niñas incluso de los escenarios donde se decide sobre su vida, con argumentos desde lo biológico hasta lo romántico; enfatizando así en una falta de madurez tanto física como mental que los convierte en impedidos sociales, necesitados de protección y cuidados especiales.

Es necesario recalcar que, aquí la tensión que se discute al poner sobre la mesa la infantilización de la infancia como un problema social es la cuestión de sujetos políticos, la cual abarca desde la presencia en los escenarios de discusión hasta la opinión, debate y poder de elección/decisión tanto en la esfera pública como privada, claridad necesaria para no cuestionar la protección en términos físicos (salud, alimentación y demás) que debe garantizarse como derecho por el Estado dado el carácter de vulnerabilidad de las y los niños, cobijado en el artículo 24 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Artículo 24 1. Todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado. (ONU, 1966, p. 9)

En la actualidad en varios espacios educativos e institucionales avanza el reconocimiento de la infancia como sujeto, asumiéndose que las niñas y niños son actores legítimos. Este reconocimiento es menor en el ámbito social que desde la mediación

tecnológica donde la infancia y adolescencia logra tener un lugar de “privilegiada participación”(Narodowski, 2013, p. 15) como consumidores en lo fundamental, a lo que otros autores llamarían *participación ilusoria* dada su limitada criticidad. Esto asume un reto al reconocimiento de la infancia como sujeto político, pues des-infantilizar es problematizar estos escenarios en los que se le ha vendido a los niños y niñas que son participes, y aún más complejo, que esta participación tecnológica es naturalmente buena y no necesita ser politizada.

El reto es entonces responder al por qué, cómo y cuándo los niños y niñas son sujetos políticos para así lograr no infantilizar la infancia despojándola de su poder político desde la ternurización o la manipulación adulto-céntrica. Debe abolirse toda cultura de exclusión que impida la participación real en la toma de decisiones que implican la vida misma en todas sus dimensiones, los niños y niñas son seres pensantes, emocionales y sentimentales como las y los adultos, cuestionadores del mundo desde que tienen capacidad de comunicación verbal, con experiencias significativas (muchas o pocas en relación a su edad) que les abre cabida a opinar sobre lo que les atraviesa la vida y además decidir sobre lo que empiezan a considerar bueno o malo para sí mismos y para la colectividad, viven el día a día y toman mil decisiones sin que desde nuestro adultocentrismo nos demos cuenta, pero a la hora de decidir en lo público se les frena, se les ve como interlocutores no validos aunque en ocasiones solo sobre ellos y ellas caigan las decisiones tomadas.

Ahora, ¿cómo se puede hacer ese reconocimiento de la infancia como sujeto también político? Desde el reconocimiento y validación de sus posiciones, la tenencia de respeto a ellos y ellas en sus opiniones, sin caer entonces en la ternurización infantil que

impide ver el fondo de sus pronunciamientos, por último ¿cuándo? En todo momento, tanto en la familia, la escuela y la sociedad, lo personal y lo colectivo es profundamente político para todos y todas.

### **3.2.2 Infancias participativas.**

La noción de infancias participativas hace referencia a la apuesta por concebir como sujetos políticos a las infancias reconociendo en los niños y niñas su poder crítico, su papel como ciudadanos y su derecho a participar protagónicamente en las diferentes dimensiones político-sociales que les conciernen. Esta apuesta insiste en el reconocimiento de ellas y ellos como interlocutores válidos, apuntando también al desarrollo de un proyecto de acción desde lo cotidiano que tenga impacto social; es decir, que parta de la esfera personal (la transformación crítica de las y los niños) para incidir y formar lo colectivo encaminándose así al cuestionamiento y la construcción de actores sociales.

Acá la autonomía, la conciencia crítica y la práctica del trabajo mancomunado son la base central de la participación. Esto fortalece la autoestima de los niños y niñas, su capacidad de iniciativa, promueve la libertad subjetiva y la no reclusión en las identidades homogenizantes de niño y niña. Así pues la participación se materializa en derecho desde diferentes dimensiones que se convierten en hito para la infancia, uno de ellos es el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño que señala el derecho a la opinión, derecho intrínsecamente relacionado con la escucha, que para que sea efectiva debe partir de ver al otro -al niño- como igual, valorando su opinión como digna de respeto y no solo de ternura. La opinión es poder porque la palabra es acción, ella hace públicos los pensamientos y sentires, sin embargo opinar no es decidir.

Artículo 12 1. 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, en función de la edad y madurez del niño. (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989)

Si bien la convención sentó bases en términos de garantía de derechos a la infancia y en caso concreto a la participación infantil, el reto es aterrizar esto a los contextos socio-culturales propios y seguir trabajando para que la participación sea efectiva, generando un estatus político y social a la infancia como sujetos pertenecientes a una comunidad y además sujetos de derechos [ciudadanos] aunque se les conciba como pre-ciudadanos.

Existe ya un avance significativo por esta vía en los NATs<sup>8</sup> que como organización han logrado establecer unos mínimos de respeto hacia la infancia trabajadora, dejando claro que la participación política también atañe a la infancia, retoma Cussiánovich de estudios con esta organización en el Perú el siguiente fragmento: “no basta con que nos escuchen y nos den con palabras la razón, también queremos dar soluciones” (2010, p. 8) desde el cual se puede ver la exigencia del reconocimiento y poder de decisión a la infancia reivindicada por la misma infancia.

Reconociendo estos avances, las infancias participativas también buscan la incidencia en las dimensiones de vida cotidiana de las y los sujetos y los pueblos, lo que exige entonces una inmersión crítica de los niños y niñas en la lucha por la dignidad y el

---

<sup>8</sup> Acrónimo de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Organizaciones de niños y niñas que se agrupan por país.

desarrollo de lo humanizador, por esto la educación debe asumir el reto de educar en y desde los derechos humanos, porque estos transgreden la vida de las y los sujetos sociales.

Es entonces un reto para la escuela incidir en el desarrollo de infancias participativas, pues implica la alteración del orden establecido y así mismo el despojo del poder y despotismo con que en muchas ocasiones se establecen las relaciones verticales maestro-estudiante. En la triada participación-infancia-democracia la escuela se convierte en el escenario no solo de encuentro sino también de acción-transformación; si bien éste se establece como institución al servicio del sistema (reconociendo la crítica a la misma por sus fines de disciplinamiento y moldeamiento a fin de los intereses del mercado) también se ha convertido en escenario de resistencia por parte de maestros, maestras y estudiantes, pues por la vía de las infancias participativas se insiste en que una verdadera participación de la infancia parte del reconocimiento de la misma en los escenarios de debate y toma de decisiones en la escuela.

Desde el Instituto Pedagógico Nacional existen prácticas formales y no formales que van por la vía de las infancias participativas, una de ellas es el espacio de elección para personerito(a) que se lleva a cabo con las y los postulados de grado tercero, quienes organizan propuestas (en acompañamiento constante de maestros y maestras para verificar que éstas sean realizables y de veraz cumplimiento) y las comparten a sus compañeros y compañeras mediante debates y mesas de trabajo, aquí se logra un alto grado de argumentación dado el trabajo político que hacen los y las candidatas a personerito(a), este como la mayoría de proyectos que propenden por la participación en la institución se llevan a cabo dentro del proyecto transversal de democracia.

También se encuentran espacios de participación infantil en otros ámbitos como el proyecto de resolución de conflictos, donde el recurso de la mediación sirve como motor para que desde los y las estudiantes se logre dar trámite a los conflictos de convivencia

**Mediación.** Estrategia en la que intervienen voluntariamente dos o más miembros de la comunidad, con la intención de resolver sus conflictos de manera confidencial, con el acompañamiento de un tercero imparcial. Para la mediación se necesita una actitud solidaria y responsable de cada uno de los miembros de la comunidad, en cuanto se basa en el diálogo y en la verdad, reconociendo que toda acción genera consecuencias que pueden favorecer o perjudicar la convivencia, la cual puede ser solicitada directamente por el estudiante en cualquier instancia. (IPN, 2019, p. 25)

Si bien se encuentran presentes estas prácticas por la vía de las infancias participativas existen otras prácticas institucionales que aunque se autodefinen participativas no lo son para la infancia, tal es el caso del consejo estudiantil. Este espacio de obligatoriedad para todas las instituciones educativas del país<sup>9</sup> reúne a los y las representantes estudiantiles desde el grado tercero hasta grado once (curiosamente en la institución los grados transición, primero, segundo y tercero también eligen representante estudiantil pero este no asiste al consejo, su papel es netamente denotativo) con el fin de debatir y tomar decisiones que atañen al estudiantado en general, sin embargo dadas las dinámicas organizativas en el espacio, se generan dos particularidades tensionantes:

---

<sup>9</sup> Según el decreto 1860 de 1994 en el artículo 29 en concordancia con la ley 115 de 1994.

- 1) Respecto a la disposición del consejo: éste se centra en la organización logística de eventos institucionales; de forma operativa se definen tareas y responsabilidades a cada miembro respecto a los eventos especiales que se le encargan al órgano colegiado, por esto es casi nulo el debate y la participación política en los temas tensionantes para la comunidad estudiantil, así mismo muy pocas son las propuestas que salen del escenario para dar trámite a las problemáticas que viven día a día las y los estudiantes del IPN.
- 2) Respecto a las dinámicas comunicativas y de organización jerárquica del consejo estudiantil: aquí la participación de los niños y niñas es poca y cuando se da ésta es invalidada o ternurizada por sus compañeros y compañeras de bachillerato, “los mayores no me caen bien ya que ahí nos toman como si no supiéramos nada, nos ven como unos retrasados que no sabemos ni pensar” (Diario de campo, anexo 5, 2019) por estos sentires resulta ser contradictorio el espacio participativo del consejo estudiantil y se hace necesario un vuelco en las dinámicas comunicativas que mejoren la participación de la infancia y la toma de decisiones por parte de ellos y ellas, es por esto que surge el espacio alternativo escolar de participación política infantil.

### **3.2.3 Desde la experiencia: un espacio alternativo escolar que le apuesta a las infancias participativas.**

*El reconocimiento de los menos favorecidos los hace existir social y políticamente, pero con la frente en alto y el corazón dilatado lleno de calor, de*

*cariño y de ternura que es lo que siempre las nuevas generaciones nos ofrecen*

*(Cussiánovich, 2016).*

El espacio alternativo escolar de participación política infantil que fue la base de esta investigación de práctica pedagógica, nace como escenario de encuentro alterno al consejo estudiantil para las y los representantes de primaria del IPN, con el fin de propiciar el diálogo y la participación de las y los niños en un ambiente de confianza entre pares, y así lograr una transformación de las dinámicas comunicativas del órgano colegiado al que pertenecen. Este espacio tiene como pilar el trabajo mancomunado para el desarrollo de infancias participativas, para cumplir con ello, el aprendizaje colaborativo ha sido la estrategia didáctica más coherente, implementada desde sus técnicas de problematización como el debate y estudio de casos problemáticos, hasta la pregunta como eje central de los encuentros, los niños y niñas han forjado un espacio de encuentro desde el diálogo que potencia la confianza y la mantención de vínculos.

Con el fin de fomentar la participación, el espacio partió de la cercanía etaria entre niños y niñas, lo que contribuyó a que ellos y ellas se sintieran entre iguales, sin miedo a expresarse o temor a sentirse menos por sus apreciaciones; esto es importante, ya que abre campo a la libre expresión y poco a poco aumenta la autoestima en los niños y niñas. Así mismo, el espacio cree en el juego y la alegría como estrategias de conexión para el aprendizaje, cuando las y los sujetos partícipes se sienten a gusto en un espacio, día a día lo construyen.

Las herramientas audiovisuales y performativas fueron de interés para las y los niños, y ello permitió el debate continuo del cómo se concibe la participación y la

democracia, sus usos y tensiones político-sociales para el ejercicio constante de las mismas. Por otro lado, la problematización constante del rol individual (ser representante estudiantil) y el ejercicio colectivo del consejo estudiantil, potenciaron la criticidad de las y los niños.

El papel protagónico de la infancia en la experiencia pedagógica en el espacio alternativo fue fundamental, ya que desde allí ha sido posible que los niños y niñas se vean a sí mismos como sujetos capaces, dialogantes y con capacidad propositiva para la transformación de la cotidianidad escolar, además se concibieron desde aquí como representantes útiles a la comunidad estudiantil, entendiendo su rol y potenciando su reconocimiento desde espacios como el consejo y la emisora. Sus formas de participación fueron variadas, yendo desde lo oral hasta lo artístico (todas ellas profundamente válidas) expresando sus propuestas y críticas dentro del espacio y también para toda la comunidad del Instituto.

De esa misma forma, por la vía de las infancias participativas, los niños y las niñas pertenecientes al espacio alternativo escolar desarrollaron características propias que se fueron gestando en los encuentros grupales y potenciaron una participación y ejercicio de sus roles como representantes estudiantiles:

- **Capacidad argumentativa** a partir del fortalecimiento de la confianza en sí mismos para el libre ejercicio de la expresión oral en los espacios de debate.
- El interés en la **problematización constante** de aquello que les inquieta a ellos y ellas o a sus compañeros y compañeras, de las dinámicas escolares que se gestan en la cotidianidad.

- **Capacidad propositiva** para dar trámite a las tensiones escolares y además poder saber que pueden no solo votar por las propuestas de las y los demás sino también expresar sus ideas y ponerlas a debate en el espacio alternativo y el consejo estudiantil.

### **3.3 ACCIÓN COMUNICATIVA DESDE LA INFANCIA.**

Esta categoría sustenta la siguiente hipótesis: desde el ejercicio de la acción comunicativa es posible tener infancias participativas en los espacios institucionales y alternativos; es por ende la valoración de los niños y niñas como interlocutores válidos, capaces de crear consensos, debatir y proponer disensos, el camino hacia la transformación de los espacios participativos y democráticos donde históricamente ha sido relegado el niño y la niña por creérseles carente de seriedad, racionalidad y posiciones políticas.

#### **3.3.1 Acción comunicativa en la escuela.**

Cómo se expuso en el segundo capítulo, la acción comunicativa es una teoría social propuesta por el filósofo Jürgen Habermas a mediados de 1981, que busca principalmente una interacción lingüística sincera que potencie la democracia social. A través del estudio pragmático del lenguaje, la acción comunicativa hace evidentes los efectos de las palabras; aquellas acciones que se logran mediante el discurso y que inciden en la creación y transformación de los contextos; así mismo esta teoría plantea que a nivel interpersonal y a nivel social (en lo micro y en lo macro) las sociedades verdaderamente democráticas deben hacer acción comunicativa que es donde los hablantes se reconocen recíprocamente como iguales, como interlocutores válidos y en esas circunstancias de igualdad se crean

consensos sociales y políticos. Esto es posible a partir de los llamados actos de habla ilocucionarios, en los cuales los hablantes se comunican auténticamente con la intención de comprenderse, pues no hay acción comunicativa en los actos perlocucionarios, donde los hablantes actúan con intereses estratégicos, manipuladores y egoístas frente a sus interlocutores.

Es entonces la acción comunicativa aquella teoría sociolingüística, en donde reconocernos desde el respeto y la valoración de las y los otros es el pilar, por ello el objetivo es lograr tener la conciencia de que hablamos para entendernos y pactar algo en el mundo con la intención de construir -no de engañar- a través de la verdad, la rectitud, la inteligibilidad y la veracidad como base fundamental de la validez en los actos del habla. Por esto los hablantes “se comprometen a buscar soluciones a través del argumento sin engaños ni amenazas” (Rodríguez, 2014, p. 52)

Socialmente el lenguaje ha sido reducido a un medio, un instrumento ya dado, olvidando así su grandeza y trascendentalidad, pues este es preexistente a nuestra vida y así mismo desde este se organiza el fluir cotidiano de la humanidad a través de las múltiples intencionalidades que coexisten tras las palabras. Por ello es tan importante que todo proceso de transformación social se geste desde la desnaturalización del lenguaje entendiendo que es aquí donde se leen y forman las y los sujetos.

Entendiendo a la escuela como la principal institución donde en algún momento de la vida convergen las y los sujetos con el mundo social, se hace necesario aterrizar esta teoría crítica al seno mismo de la escuela. Desde aquí debe iniciar el desarrollo de habilidades comunicativas veraces, sinceras, donde la intención sea enunciada y se busque la creación de entornos cotidianos democráticos. Para esto debe gestarse la

desnaturalización del lenguaje en la escuela y con ello la desnaturalización de las jerarquías institucionales que terminan posicionando a la infancia en el último eslabón.

Si se quiere una verdadera democracia social para un país que se autoproclama democrático<sup>10</sup> se debe incidir en la transformación de la escuela; entendiendo que, esta hace parte de las instituciones al servicio del Estado, con mecanismos que lo posibiliten; he aquí la cabida de la acción comunicativa, pues ésta busca que en lo cotidiano los actos comunicativos sean reales, que puedan participar todos y todas en la creación de consensos y moverse cooperativamente en pro de la transformación social tanto en el aula como en el mundo, desarrollando así personalidades dialogantes y argumentativas en las niñas, niños y jóvenes del sistema escolar.

Aterrizar una teoría social tan compleja como la acción comunicativa al terreno escolar implica la posibilidad de asumir a la infancia y a la juventud como sujetos sociales importantes en la esfera público-decisoria, y por esto es necesario asumir la escuela en esta lógica dejando atrás la concepción de la misma en el plano democrático desde la mimetización social o los remedos del mundo “real”: el mundo adulto. Aunque Habermas no se plantea elaborar una teoría educativa sino una teoría sobre el orden social, sus ideas sobre los procesos de interacción comunicativa permiten hacer una lectura sobre lo que sucede en el aula y fuera de ella en lo cotidiano de la escuela.

Implica entonces pensar en aquello que se debe concebir para lograr una transformación real en el lenguaje y las formas comunicativas en la escuela hacia la acción

---

<sup>10</sup> Establecido así en el artículo 1 de la Constitución Política de Colombia en 1991 “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista...” (Artículo 1, 1991)

comunicativa, para esto a continuación se plantea cuáles son los principales focos de trabajo en los espacios escolares:

1. ***El entorno escolar:*** haciendo referencia al cómo se organizan los espacios en la escuela, destinados para acciones concretas y separados los unos de los otros, evidenciamos que existen espacios para la participación (como el consejo estudiantil), espacios para la enseñanza/aprendizaje disciplinar (dado en el aula, gracias a la división de horarios en una malla curricular), espacios para la formación técnica (laboratorios, grupos de profundización para los grados de 10° y 11°), y espacios de resolución de conflictos (mesas de escucha, programas de mediación) cada uno de ellos encasillado de manera casi que hermética a los otros, tan así que cuando un tema se aleja de los fines mismos del espacio escuchamos frases como “este no es el espacio para hablar de eso” porque la escuela es pensada desde las disciplinas y no desde la transversalidad (sin desconocer que existen proyectos transversales muy valiosos, pero se ven como la alternativa mas no como la esencia misma de la institución) generando que la participación política, por ejemplo, no se pueda dar en los espacios disciplinares de manera efectiva o que a la resolución de conflictos no se le destine un tiempo coherente dentro de los espacios de formación técnica. Trabajar en el entorno escolar como foco para la acción comunicativa implica entonces transformar dicha organización de la escuela rompiendo estas paredes que impiden que exista una transversalidad en el desarrollo de la axiodemocracia, dejando atrás el paradigma organizacional de división disciplinar y trayendo a la práctica un modelo dialógico que permita una

transversalidad coherente con las necesidades e intereses de las y los participantes del proceso educativo.

2. ***Las jerarquías y la autoridad institucional:*** aquellas que ejercen maestros y directivas sobre las y los estudiantes. La acción comunicativa no se concibe en un espacio donde la horizontalidad no prima o donde la dialogicidad no sea el centro del quehacer pedagógico, si la dialogicidad no se da en los escenarios educativos pues va existir una figura que impone miedo, que impone autoridad, que impone un único respeto (cuestión tensionante ya que para la acción comunicativa el respeto debe darse para todos y todas sin distinciones). Además, cuando el miedo impuesto por la autoridad se confunde con el respeto no se logra una verdadera interiorización de lo que implica poder concebir al otro y a la otra como interlocutores válidos, entonces estas jerarquías lo que hacen es que los estudiantes no conciban a sus compañeros y compañeras como interlocutores válidos incluido los maestros. Por eso, si se logra transformar esa jerarquía a un sistema de horizontalidad donde los maestros y maestras sean dinamizadores del proceso educativo se va lograr tener un acto comunicativo más verás en términos de que las intenciones ya van a ser claras y las y los maestros orientarán el proceso educativo al entendimiento y no al éxito desde lo instrumental y/o estratégico.
3. ***Las actitudes y aptitudes de las y los estudiantes.*** La transformación de las y los sujetos que intervienen en el escenario educativo debe ser hacia la aprehensión de las actitudes y aptitudes enunciadas en la axiodemocracia y un posicionamiento ético-político ante el mundo y el entorno escolar, que se vea respaldado por un desarrollo de la capacidad argumentativa con el fin de que se haga explícita la

coherencia de cada punto de vista desde las funciones expositiva, apelativa y expresiva de la argumentación para posibilitar la creación de consensos en el escenario educativo. Si se logra desarrollar la capacidad argumentativa de las y los estudiantes se va lograr tener escenarios de debate mucho más ricos de consensos y disensos para así poder tener una escuela democrática donde sean tenidas en cuenta las posiciones de todas y todos, ya que estas son expresadas de manera eficaz y veraz con el fin de lograr el entendimiento mutuo.

En general, entonces, en la escuela es necesario que exista el reconocimiento de las y los otros como interlocutores válidos, con una mediación desde el respeto y reconociendo que no se es poseedor de la verdad sino que ésta tiene múltiples matices y que para entenderlo debemos tener la voluntad de hacer consensos y establecer acuerdos que las partes puedan cumplir. En caso de que los acuerdos no sean cumplidos, se debe asumir con sensibilidad que un vínculo se ha roto y por ello debe realizarse un acto de reparación o lo que en un nuevo acuerdo se crea pertinente para resarcir la falta al acuerdo.

Desde varias acciones pedagógicas se ha ido gestando cada día más de cerca la posibilidad de la acción comunicativa en la escuela, ejemplo de ello son los análisis teóricos de Joaquín García (1993), de Milagros H. Rodríguez (2014) e incluso de Guillermo Hoyos (1995) en el contexto colombiano, tomados en cuenta en el capítulo anterior, que evidencian que en la escuela sí se puede gestar la transformación hacia ambientes comunicativos más amenos. Sin embargo, dichos alcances teóricos para el campo escolar se han formulado con las y los adolescentes (en los grados de bachillerato) como protagonistas, pero ¿y qué pasa si ahora se piensa la acción comunicativa en la escuela desde primaria y con la infancia como protagonista?

### **3.3.2 Acción comunicativa desde la infancia; el camino para lograr infancias participativas y un entorno escolar axiodemocrático.**

Trabajar por la vía de la acción comunicativa en la escuela exige tener presente a la infancia, pues ésta como sujeto social es indispensable en la esfera público-decisoria aunque en el presente sea excluida de la mayoría de escenarios decisivos; por ello, concebir a la infancia como protagonista en la acción comunicativa es una apuesta hasta política, pues asume el dar voz y voto a los históricamente excluidos en uno de los escenarios más trascendentales para sus vidas en esta etapa: la escuela.

Ser conscientes del lenguaje como “tejido vertebral de la argumentación” (Suárez & Conde, 2009, p. 45) nos permite desnaturalizarlo en aquellas formas como nos enunciamos hacia la infancia, pues éste -con intención o ingenuamente- infantiliza, excluye y minimiza la concepción de mundo que enuncian los niños y niñas a través de sus apreciaciones lingüísticas. En ese sentido, transformarlo nos permite cambiar nuestra noción de infancia socialmente construida y dar lugar al protagonismo a la infancia como primera puntada hacia la acción comunicativa.

Si la acción comunicativa como teoría aplicada al escenario escolar va por la vía del respeto, concibiendo a las y los otros como interlocutores válidos, las infancias participativas conciben a la infancia como sujeto social válido y necesario en los escenarios participativos para el debate y la creación de consensos. Encuentran así su punto de intersección en el camino de la cotidianidad de los niños y niñas, pues aquí la acción comunicativa se convierte en el método, en el camino necesario para lograr una participación real; cuando los niños y niñas son capaces de argumentar sus puntos de vista, tienen estrategias de diálogo y capacidad para crear consensos se convierten en

protagonistas activos de su vida escolar y toman su lugar como interlocutores válidos en la escuela.

Para que lo anterior suceda también debe existir un cambio en las y los otros sujetos (adultos) que comparten el espacio; pues el adultocentrismo es una realidad egoísta que hiere a las y los niños al concebirlos como sujetos carentes y por ello excluirlos de los debates decisorios sobre sus vidas. Estamos hablando entonces de soltar ese poder simbólico que ejerce el mayor sobre el menor; cuestión difícil de asumir pero necesaria a la hora de mediar, pues en todo consenso es necesario ceder.

Además, lo que también se espera de las y los participantes en el entorno comunicativo escolar es una aprehensión de la axiodemocracia; una verdadera praxis democrática que asuma los valores y habilidades humanas para tener un diálogo entre iguales cuando en el escenario convergen niños, niñas, adolescentes y adultos. Los escenarios más propicios para el desarrollo de la acción comunicativa, integrando las infancias participativas y la axiodemocracia en la escuela, son aquellos espacios alternativos donde las y los niños pueden ser ellos mismos, pues cuando se brinda la confianza a la autonomía hay acción comunicativa.

En concordancia con lo anterior, los espacios alternativos en la escuela son aquellos que permiten el encuentro de estudiantes fuera de la formalidad académica y el distanciamiento disciplinar, estos espacios manejan didácticas diferentes, más atractivas hacia los gustos de las y los estudiantes permitiendo así el acercamiento y un nicho de confianza, reconociéndose como iguales y siendo autónomos. Son de vital importancia ya que hacen parte de la formación de cada uno y una en tanto perfilan sus personalidades. Además del espacio alternativo de participación política infantil llevado a cabo en el IPN

en el marco del presente proyecto existen otros escenarios que propician la acción comunicativa en la escuela, espacios que se analizarán a continuación:

*Tabla 6 Espacios escolares propicios para la acción comunicativa.*

<b><i>Espacio alternativo escolar.</i></b>	<b><i>Potencialidad para la acción comunicativa.</i></b>
Jornadas de autogobierno estudiantil.	Estas jornadas propician la organización propia con liderazgos y concertaciones, las y los estudiantes asumen roles y hacen acuerdos desde sus intereses para distribuir bien el tiempo y el espacio. En la actualidad son muy esporádicos (se realizan dos o tres veces al año). Sería pertinente que se realizasen más seguido.
Emisora escolar.	Este espacio permite la libre expresión y el disfrute de la comunidad de acuerdo a sus gustos, cuando tiene un buen manejo es accesible a todos y todas y por ello se convierte en un espacio de dialogo y comunicación además de disfrute musical.
Grupos por proyectos transversales.	Aquellos grupos liderados por maestras y maestros, a los que las y los estudiantes asisten por gusto como el proyecto del PRAE, el proyecto de democracia, o de sexualidad permiten la vinculación autónoma de estudiantes y potencian el trabajo mancomunado por fines que favorezcan a la comunidad, son espacios que permiten

	además la creatividad e incitan a las y los estudiantes a ser propositivos.
Espacios artísticos.	Aquellos espacios de encuentro extracurricular como la banda musical, pintura, manualidades, grupo de porras, entre otros, propician el vinculamiento por gusto y permiten el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo y la utilización del tiempo libre en actividades sanas y benéficas emocionalmente.
El periódico estudiantil.	Propicia la participación, la libre expresión y la comunicación desde diferentes mecanismos como el dibujo o la escritura, además incita a la creatividad y permite una organización estudiantil autónoma.
Grupos lecto-escritores.	A través de talleres, producciones o grupos de lectura - en su mayoría liderados por maestros y maestras- promueven la lectura, acercan a las y los estudiantes a la literatura y desde aquí desarrollan su capacidad expositiva y argumentativa a través de las producciones lectoescritoras.
Círculos de palabra.	Permiten el encuentro, tejen vínculos afectivos, promueven la empatía y la valoración del otro y la otra como interlocutores válidos.
Grupos de estudio.	Son autónomos, las y los estudiantes se organizan de manera libre, permiten compartir puntos de vista y

	propician el debate académico desarrollando la capacidad argumentativa y aumentando la concepción de mundo a través de las apreciaciones de las y los demás.
Espacios de mediación.	<p>Estos espacios para la resolución de conflictos se desarrollan en el IPN “Para la mediación se necesita una actitud solidaria y responsable de cada uno de los miembros de la comunidad, en cuanto se basa en el diálogo y en la verdad, reconociendo que toda acción genera consecuencias...” (IPN, 2019, p. 24) además ésta es acompañada del círculo de restauración:</p> <p>“Estrategia pedagógica basada en un diálogo enmarcado en la verdad, en el que se busca restablecer los lazos rotos, generar compromisos de no repetición y establecer acciones que reparen de los daños ocasionados por considerar que tienen un sentido formativo para el desarrollo personal y un impacto en la comunidad” (IPN, 2019, p. 24)</p>

### **3.3.3 Pertinencia de la acción comunicativa desde la infancia para la educación comunitaria.**

La educación comunitaria, como apuesta por una educación distinta es el lugar donde se desnaturalizan todas aquellas formas de opresión y exclusión, que empiezan por el

lenguaje. Por ello la premisa de los actos ilocucionarios [base de la teoría de acción comunicativa] se encuentra en concordancia con la búsqueda de esa educación distinta, donde los interlocutores se encuentren en igualdad y con la intención de comunicarse para comprenderse.

La acción comunicativa está en relación con la educación comunitaria en tanto busca el diálogo sincero, horizontal y sin relaciones de poder, la *dialogicidad* entonces es “esencia de la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1985, p. 69) apelando por una pedagogía antiautoritaria y sustituyendo la competitividad por la cooperatividad y el trabajo mancomunado logrando así aterrizar una teoría de comunicación que apela por la verdad y la lucha por la creación de consensos, a la apuesta por una educación distinta donde los excluidos históricamente puedan tomar su lugar y hacer parte del diálogo social.

Así entonces, la educación desde la teoría de la acción comunicativa cambia el chip de “informar” por el de “formar dialógicamente” construyendo caminos de diálogo sincero, donde prime la verdad, veracidad, rectitud y validez de los mundos entre maestro y estudiante. Aquí el papel del maestro y la maestra es de dinamizadores siempre desde el respeto y la horizontalidad con sus estudiantes, entendiendo que el conocimiento es compartido y no se tiene la posesión de la verdad.

Parte entonces de un interés emancipador para que el estudiante no solo logre ser receptor activo, sino también creador activo de conocimiento a través de la argumentación de sus puntos de vista, aquí todo acto se basa en acuerdos de previo análisis crítico racional: En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí, la exigencia

de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad (Freire, 1985, p. 93).

Ahora bien, en esta perspectiva también es necesario traer a colación el papel de la infancia en la educación comunitaria y en la comunidad como centro de ésta. Pues la comunidad, resulta ser un espacio donde prima el adultocentrismo y donde la infancia queda relegada al futuro, por ello muchos procesos de educación comunitaria se centran en los procesos educativos con adultos y adultas como si existiese una edad establecida desde la cual se pueda decir que se forma comunidad, siendo así los niños y niñas no pertenecen a esos relatos de lucha comunitaria; por ello, es necesario sentar la preocupación por la relación infancia-comunidad si queremos hablar de una educación distinta que apele a la educación comunitaria por la vía de la acción comunicativa. Esta preocupación queda simplemente enunciada en el presente trabajo ya que no es el centro de investigación del mismo.

### **3.3.4 El IPN, escenario de encuentro para las diferentes formas comunicativas.**

En el IPN como institución educativa guiada por lineamientos nacionales e internacionales, prevalece la formación disciplinar pero con un enfoque experiencial, donde las y los estudiantes se acercan al conocimiento desde la vivencia, prueba de ello son la cantidad de espacios experienciales como laboratorios, salas de tecnología, salas de experiencia musical, gimnasios y demás escenarios que potencian un aprendizaje donde las y los estudiantes aprenden haciendo. Esto es importante para el ejercicio práctico de la participación y nos lleva a la idea de relacionamiento distinto entre el estudiante y el conocimiento, ahora bien, en estas formas de acercamiento juega un papel importante el

grupo docente y ahí es donde surge la pregunta por las formas comunicativas que prevalecen en la institución, entendiendo que su enfoque pedagógico no es precisamente el enfoque tradicional.

Aquellas formas comunicativas que prevalecen en el IPN son guiadas por los actos perlocucionarios, son estratégicas y orientadas al éxito del hablante que ostenta poder sobre el oyente, por ello la relación premio-castigo es el eje articulador de la formación y desde donde se obtienen logros y se miden objetivos a través de la competencia y la evaluación. Esto responde evidentemente a estándares nacionales donde la competencia prima y la evaluación se da de manera casi que naturalizada a través de pruebas como Saber 3°, 5° y 9°, Icfes, PISA y demás, lo que se traduce a las ecuaciones aprendizaje=puntaje / conocimiento=nota.

En la lógica del premio/castigo, en el IPN se evidencia una marcada verticalidad jerárquica, estableciendo figuras de poder e imposibilitando en ocasiones la horizontalidad y dialogicidad, por ello en estas formas comunicativas los interlocutores no se encuentran en igualdad de condiciones y el diálogo no llega a consensos sino a órdenes.

Pero también existen espacios no formales dentro del IPN donde estas lógicas se rompen y se logran formas comunicativas distintas, se podría hablar de acción comunicativa dadas sus intenciones, algunos de estos espacios fueron mencionados en la tabla sobre espacios alternativos hecha en el [acápite 3.3.2](#) y responden a las jornadas de autogobierno estudiantil, los grupos por proyectos transversales, los espacios artísticos, los grupos de estudio y los espacios institucionalizados de mediación de conflictos; estos espacios tienden a un relacionamiento distinto, donde existe confianza, autonomía, respeto

y se busca la creación de consensos desde actos de habla veraces, transformando así las formas comunicativas ordinarias en la institución.

El espacio alternativo de participación política infantil llevado a cabo en el Instituto con los y las representantes de primaria también buscó formas de relacionamiento más justas, permitiendo así desarrollar actitudes y aptitudes tanto en los niños y niñas como en la maestra en formación, que hacían posible la acción comunicativa; aunque en el momento en que se llevaran a cabo no se era consciente de ello, a través de acciones pedagógicas que se describirán en el siguiente capítulo se logró potenciar las siguientes actitudes y aptitudes:

***Dialogicidad:*** entendiendo el diálogo como base del proceso pedagógico y entre iguales, poco a poco se forjó un diálogo sincero, desde el respeto a la postura del otro y la otra y la intención clara de hablar siempre con la verdad y no para manipular al otro o la otra.

***Escucha:*** es un proceso el poder escuchar y diferenciarlo de sólo oír, es un proceso que con niños y niñas se complejiza, pero se logra cuando los temas a debatir son de su interés y no solo del interés de la o el maestro.

***Capacidad argumentativa:*** argumentar implica más allá de solo expresar el punto de vista, esta aptitud se gestó desde la paciencia y el trabajo individual de sustentación para lograr exponer ante las y los demás niños.

***Confianza:*** el centro del proceso, cuando se considera al otro y la otra como iguales, es posible gestar acción comunicativa, además se confía en que se pueden hacer las cosas por el bien del grupo, se confía en sus intenciones, sus habilidades y sus principios éticos.

***Autonomía:*** es una cualidad con altibajos en el proceso, sigue trabajándose y el trabajo mancomunado es indispensable para lograrla, pues cuando los niños y niñas trabajan entre pares surge la creatividad con ese toque único de diversión.

***Dinamismo:*** permitió soltar poco a poco esa posición de poder que ejerce la maestra en formación sobre los niños y niñas, entendiéndose en el lugar desde la posición de dinamizadora y no desde el autoritarismo.

***Empatía:*** entender en el proceso que no todos y todas tenemos las mismas necesidades, que no nos afectan por igual las cosas y que no podemos poner nuestros intereses siempre por encima de los intereses de las y los demás. Ser más empáticos con el dolor del otro y la otra generando vínculos afectuosos que permitían comprender desde el amor que la creación de consensos requiere de empatía.

#### **IV CAPÍTULO**

### **MEMORIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA POR LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA INFANCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR.**

Este último capítulo presentará la experiencia pedagógico-investigativa llevada a cabo con los niños y niñas en el IPN. Para esto se sistematizaron algunas actividades pedagógicas que se llevaron a cabo a través de las diferentes herramientas pedagógico - investigativas como talleres, juegos cooperativos, entrevistas dinámicas, entre otras.

Para este capítulo la metodología investigativa cualitativa sirve de puente para la conexión entre las tres hipótesis investigativas planteadas bajo las categorías de

axiodemocracia, infancias participativas y acción comunicativa desde la infancia con la realidad concreta de la experiencia pedagógica en el IPN. Así pues, se aterriza lo teórico y lo práctico a la luz de la educación comunitaria, haciendo una reflexión desde el campo mismo de la educación comunitaria y desde el enfoque de derechos políticos de la infancia en la escuela.

Todo lo anterior se narrará en tres acápites: (I) experiencia pedagógica en el espacio alternativo escolar de participación política infantil, (II) los derechos políticos de la infancia, un enfoque de derechos para la reflexión en educación comunitaria y (III) memorias pedagógicas en torno a la axiodemocracia, las infancias participativas y la acción comunicativa desde la infancia.

#### **4.1 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL ESPACIO ALTERNATIVO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA INFANTIL.**

La potencialidad de esta práctica pedagógica radica en la apuesta por transformar la realidad social desde lo formal. Apostarle a la escuela como escenario de incidencia política y reconocimiento de sujetos sociales, por ello esta práctica pedagógico investigativa se llevó a cabo dentro del proyecto educativo formal del Instituto Pedagógico Nacional, con las y los representantes estudiantiles de primaria con quienes se construyó el espacio alternativo escolar de participación política infantil, dicha práctica se realizó desde el primer semestre de 2017 hasta el segundo semestre del 2019 en el marco de la línea de investigación *Escuela, Comunidad y Territorio*.

Esta línea de investigación se convirtió en un espacio de reflexión educativa constante entre maestras, maestros y estudiantes donde la pregunta por la escuela ocupó el

centro de las discusiones pues aquí se hace la apuesta por una escuela distinta -no al servicio de los intereses del estado- liderando procesos donde la voz de las y los estudiantes fueron escuchadas y se convirtieron en centro de acción-transformación desde lo convivencial hasta lo curricular y relacional, contribuyendo así, al debate académico de la educación comunitaria en los espacios institucionales escolares, sus alcances teóricos y prácticos.

La línea Escuela, Comunidad y Territorio centra su atención investigativa y pedagógica en el espacio escolar desde una perspectiva que busca trascender el recurrente discurso del papel de la escuela en la reproducción social y cultural, discurso que si bien permite comprender elementos estructurales de su funcionamiento, limita la construcción de un lenguaje de posibilidad en el cual se pueda entrar a comprender cuestiones como: de qué forma las relaciones de poder a la vez que refuerzan la hegemonía ideológica y cultural abren fisuras, formas de resistencia que pueden constituirse en aperturas a nuevas formas de habitar la escuela y hacer pedagogía; de qué forma la experiencia juvenil entra a cuestionar las prácticas naturalizadas de la escuela y qué papel debe ocupar ésta en una propuesta que busque romper con el vaciamiento y la negación del otro (Galeano, 2018, p. 2).

Bajo estos objetivos de la línea investigativa se inscribe la presente propuesta, llevada a cabo en dos etapas: (I) la etapa exploratoria; donde se realizó práctica con todas y todos los representantes estudiantiles del consejo estudiantil del Instituto y (II) la etapa propositiva; donde se seleccionó el grupo focal de trabajo, y dadas las necesidades e

intereses de las y los niños se crea el espacio alternativo escolar de participación política infantil.

En el marco del proyecto de democracia del Instituto y en acompañamiento constante del maestro Mauricio Serna y la licenciada Silenia Villalobos, se realizan diferentes actividades de observación participante con las y los representantes estudiantiles donde se logra evidenciar que los niños y niñas no tienen una real incidencia en el espacio ni participan de sus discusiones, se limitan a estar presentes y votar si es necesario, por ello nace el primer interrogante para el escenario de práctica: ¿qué es entonces participar?, para dar respuesta a este nacen los encuentros con los niños y niñas de forma semanal, que buscan principalmente una participación real de ellos y ellas en una dinámica etaria que potencie su oralidad y donde no sientan miedo a participar.

Desde ellos y ellas empezaron a surgir entonces los interrogantes por lo que significa ser representante y desde sus imaginarios lo que han construido en su rol:

*-¿Qué te gusta de ser representante?*

*-Cristian: Me gustan estas reuniones...*

*-¿Si no hubiese estas reuniones que más hacen los representantes?*

*-Cristian: Si no vienen a estas reuniones pues se quedan ahí aburridos hasta el final y no hacen nada en el salón, y en la clase de inglés...no, y cuando no nos recoges nos escondemos debajo de la mesa y esperamos a que llegues”*

*-¿Qué es ser representante para ti?*

*-Cristian: No sé, mentiras si, hacen reuniones en las semanas, pasa una semana y los recogen, pasa otra semana y los recogen.*

*-¿Y qué hacen los representantes en las reuniones?*

*-Cristian: ¡Jugamos con ustedes!*

*-No, pero en estas no, estas son las reuniones con nosotros, los representantes de los cursos grandes, ¿saben que hacen?*

*-Cristian: Mmm no.*

*-Juan, tú, ¿Qué es ser representante o suplente?*

*-Juan: No, no sé; yo no sé.*

*-Cristian: Si no viene el representante el suplente representa y después solo se va.*

*-¿Ustedes creen que siendo representantes participan más o menos?*

*Cristian: Más. Porque acá podemos alzar la mano, allá no y que acá podemos hacer jueguitos y podemos hacer cosas en el piso como pintar lo que estamos pintando. (Diario de campo, anexo 18, 2018.)*

También el escenario en común que nos convoca se ve tensionado por ellos y ellas, pues evidencian que es necesario realizar cambios estructurales a los espacios de participación estudiantil, para que sean ámbitos para una participación real:

*-María: "¿Cómo te gustaría arreglar el consejo académico?"*

*-Luna: "Bueno, me gustaría arreglar el consejo académico para que integren en las reuniones a los niños pequeños y a los niños de educación especial, ya que a ellos no los integran a esas reuniones "*

*-María: "¿Y de qué manera los integrarías?"*

*-Luna: "como les están haciendo a ustedes; los llaman para las reuniones y ellos pueden dar su opinión". (Diario de campo, anexo 16, 2018)*

*Esto es para que nos den también a los niños chiquitos como los de 2° que les den la opinión también por el colegio, ¡todo lo hacen los niños grandes! (Diario de campo, anexo 15, 2018.)*

El espacio se fue transformando a tal punto que los niños y las niñas eran quienes se cuestionaban, proponían y ejecutaban las diferentes propuestas que daban cuenta de su participación política, convirtiéndose en investigadores de sus propias realidades escolares. Desde aquí se propuso transformar esa visión del infante carente de experiencia, de sentido y posiciones ético políticas por demostrar cómo los niños y las niñas se piensan la transformación para un mundo mejor. Es así entonces que el 10 de Abril del año 2019 se redacta el presente documento con los lineamientos generales que entre todos y todas se aportaron para fundamentar el espacio:

### **NUESTRO ESPACIO ES:**

*Un GRUPO DE TRABAJO formado por las y los representantes y suplentes ante el consejo escolar de toda primaria, que hace encuentros cada 8 o 15 días con el fin de reflexionar acerca de nuestro rol como representantes y evidenciar las problemáticas de nuestro cole y el consejo escolar.*

*Acá participamos, nos divertimos, jugamos y dialogamos con diferentes metodologías como el juego, la radio, el teatro, el dibujo y la utilización de medios audiovisuales con el fin de generar propuestas para mejorar nuestro cole cada día más.*

*Estos encuentros los hacemos con el fin de ayudar a nuestros amigos y amigas en la defensa de sus derechos, así como a los profesores y trabajadores del colegio para que más adelante (con nuestras propuestas) todo el cole este feliz y a gusto. Son algo así como reuniones de pequeños coordinadores, quienes buscamos ayudar a nuestros compañeros y compañeras en la participación y capacidad de expresión.*

*Como representantes nuestras funciones son varias, las que más resaltamos son la ayuda para con nuestros compañeros y compañeras, la discusión y reflexión constante para mejorar nuestro cole, la mediación en los conflictos que se presentan en nuestros salones, la organización de los días importantes para el colegio como Halloween o el día del maestro, y la generación de propuestas que nos hagan cada día más felices a todos y todas.*

*Entre las propuestas que desde ya nos pensamos como grupo están:*

- *Promover el cuidado de la comida.*
- *Mantener el cole limpio.*
- *Valorar más el trabajo de los celadores, aseadoras, profesores y demás trabajadores del cole.*
- *Evitar la violencia para con los amigos y amigas.*
- *Cuidar las plantas.*
- *Realizar un periódico estudiantil con hojas reciclables.*

*Así mismo los representantes de 4º y 5º evidenciamos tensiones dentro del consejo en algunas ocasiones, si bien hablamos y participamos, sentimos que a veces los representantes de los grados superiores caen en ternurizar nuestra participación más que en escuchar nuestras palabras, y nos toman como si no supiéramos nada ni estuviésemos en el mismo nivel que ellos; Por esto nos pensamos nuevas formas de participación y comunicación.*

#### **4.1.1 Reflexión propia: construcción de una educadora comunitaria.**

Esta experiencia pedagógico-investigativa fue ante todo un acto político en mi formación como docente, pues implicó cuestionar-me las relaciones de poder que incluso de forma sutil se establecen a través del lenguaje y la comunicación para con los niños y niñas. Además de construir experiencias de aprendizaje participativo con las y los niños que lograron hacernos felices y tener un protagonismo en el órgano del consejo estudiantil pude deconstruir mis nociones de infancia y mi forma de relacionamiento con el mundo de los niños y niñas ¿cómo? Mediante la reflexión pedagógica tanto empírica como teórica (en el

encuentro con los referentes de la democracia, la acción comunicativa y la participación infantil) mi perspectiva pedagógica fue ampliándose hacia lo crítico y problematizador.

Además, la PPIC me permitió ahondar en los desafíos que implica ser educadora comunitaria en la escuela, es abrirse paso en las dinámicas disciplinares para generar espacios de parcería donde se gesten redes de apoyo comunitario por la defensa de los derechos humanos y en pro de la transformación social, esto implica nunca perder ese horizonte de posibilidades liberadoras, que hagan de los mundos lugares más justos y amenos con las y los sujetos socialmente excluidos, reivindicando siempre desde mi apuesta política a la infancia como sujeto social necesario en la esfera público-democrática.

En coherencia con lo anterior, este espacio de práctica y reflexión pedagógica me permitió ir dando respuesta a la pregunta por la didáctica en la pedagogía ¿cómo aprendemos? Es decir; buscar, indagar y ser minuciosa en el abordaje de metodologías investigativas y/o pedagógicas, con recursos y herramientas didácticas que fuesen coherentes con el horizonte crítico social propio de una educadora comunitaria, para así lograr entrelazar mis apuestas reivindicadoras con formas de hacerlas posibles siempre teniendo a las y los sujetos sociales del espacio pedagógico como protagonistas y constructores del proceso de aprendizaje.

#### **4.2 LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LA INFANCIA, UN ENFOQUE DE DERECHOS PARA LA REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN COMUNITARIA.**

En el campo pedagógico de la educación comunitaria la apuesta por generar procesos comunitarios (de educación liberadora) en espacios formales como la escuela, cada vez cobra más fuerza. Es necesario plantear que, aunque la educación comunitaria

históricamente se ha planteado en los espacios no formales por la reivindicación social y en crítica a la institucionalidad por sus interés al servicio del sistema, del mercado y del Estado, esta inmersión que se hace en lo formal ahonda en la relación entre escuela, comunidad y territorio, tríada que permite el estudio de la vida social y sus procesos de transformación. Es entonces la deconstrucción de las relaciones dominantes en la escuela y la lucha por los derechos humanos de los actores que la habitan, la apuesta para no reproducir desde el plano pedagógico las estructuras dominantes que acentúan la reproducción de la desigualdad social.

Por esto es propicio entender desde los sentidos de lo comunitario la apuesta política por la participación activa de las comunidades en los procesos educativos, desde su



*Figura 14 Fotografía propia (2019)*

formulación hasta su ejecución y posible sistematización, y la construcción de sujetos críticos y activos capaces de transformar la realidad social aportando a la construcción conjunta de un nuevo mundo “una nueva lectura de algunas dinámicas sociales que perfilan lo comunitario como sentido posible para reconocer y asumir las dinámicas sociales y políticas” (Torres, 1997, p. 7).

Entonces, para asumir este camino por una pedagogía liberadora que reconoce y asume las dinámicas sociales se hace necesario por un lado trabajar desde la escuela como escenario

de encuentro de las comunidades y por el otro asumir a la infancia como sujeto político que forma comunidad. Insistir en el reconocimiento de las y los niños como actores sociales es una lucha política por darle voz a los sin voz, despojándonos de las dinámicas autoritarias de poder que ejerce el adultocentrismo en la escuela, y en el campo comunitario.

Es así que este trabajo pedagógico llevado a cabo codo a codo con los niños y niñas representantes de primaria en el IPN le apostó a un desligue de la idea adultocentrista que le arrebató el lugar a la infancia en los escenarios públicos y políticos, trabajando desde el reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales y críticos, con un enfoque claro por los derechos políticos de la infancia donde la participación política ocupa el centro de este; para ello, se hace necesario en el campo de la educación comunitaria: (I) asumir que la infancia también forma comunidad y es un sujeto político importante en las luchas por la reivindicación social, (II) tener en cuenta que en el campo educativo la participación política de la infancia inicia con la transformación de las nociones mismas que se tienen de infancia y con procesos pedagógicos que propendan por un lenguaje y unas formas comunicativas distintas donde la acción comunicativa, con su apuesta por concebir a las y los otros como interlocutores válidos, es el camino más coherente, y (III) reivindicar el enfoque de derechos humanos de la Licenciatura desde el trabajo con niños y niñas en la apropiación y lucha de sus derechos políticos y propender porque ellos y ellas ejerzan la participación de manera efectiva en sus entornos más próximos como la escuela.

Finalmente, la generación de vínculos como eje articulador de la educación comunitaria, permite dar sentido a las apuestas educativas de carácter alternativo en la escuela, aterrizando esto al proceso concreto es pertinente rescatar que a través de estos

espacios pedagógicos se tejen vínculos que convierten los sentires en centro del desarrollo del proceso. La generación de vínculos afectivos es uno de los mayores logros del espacio, pues no es posible transformar el mundo sin amarlo, no es posible co-construir con el otro y la otra si no existe una valoración del ser y de sus capacidades. Es la posibilidad de conocer al otro y la otra desde el afecto lo que genera un verdadero proceso pedagógico.

#### **4.3 MEMORIAS PEDAGÓGICAS ENTORNO A LA AXIODEMOCRACIA, LAS INFANCIAS PARTICIPATIVAS Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA DESDE LA INFANCIA.**

En el presente acápite se traen a colación algunas experiencias pedagógicas realizadas con las y los niños del espacio de práctica, en concordancia con esto a inicios del año 2019 se realizó el diseño pedagógico investigativo presentado en esta investigación, donde se condensan en forma de espiral (porque se considera que el proceso no fue algo lineal, por el contrario se fue y se volvió a través de las herramientas metodológicas y los objetivos del espacio) los temas fuertes del espacio, aquellos que se discutieron y trabajaron en las sesiones, y las estrategias metodológicas que se utilizaron en el espacio de práctica (acordadas previamente con las y los niños desde sus intereses):

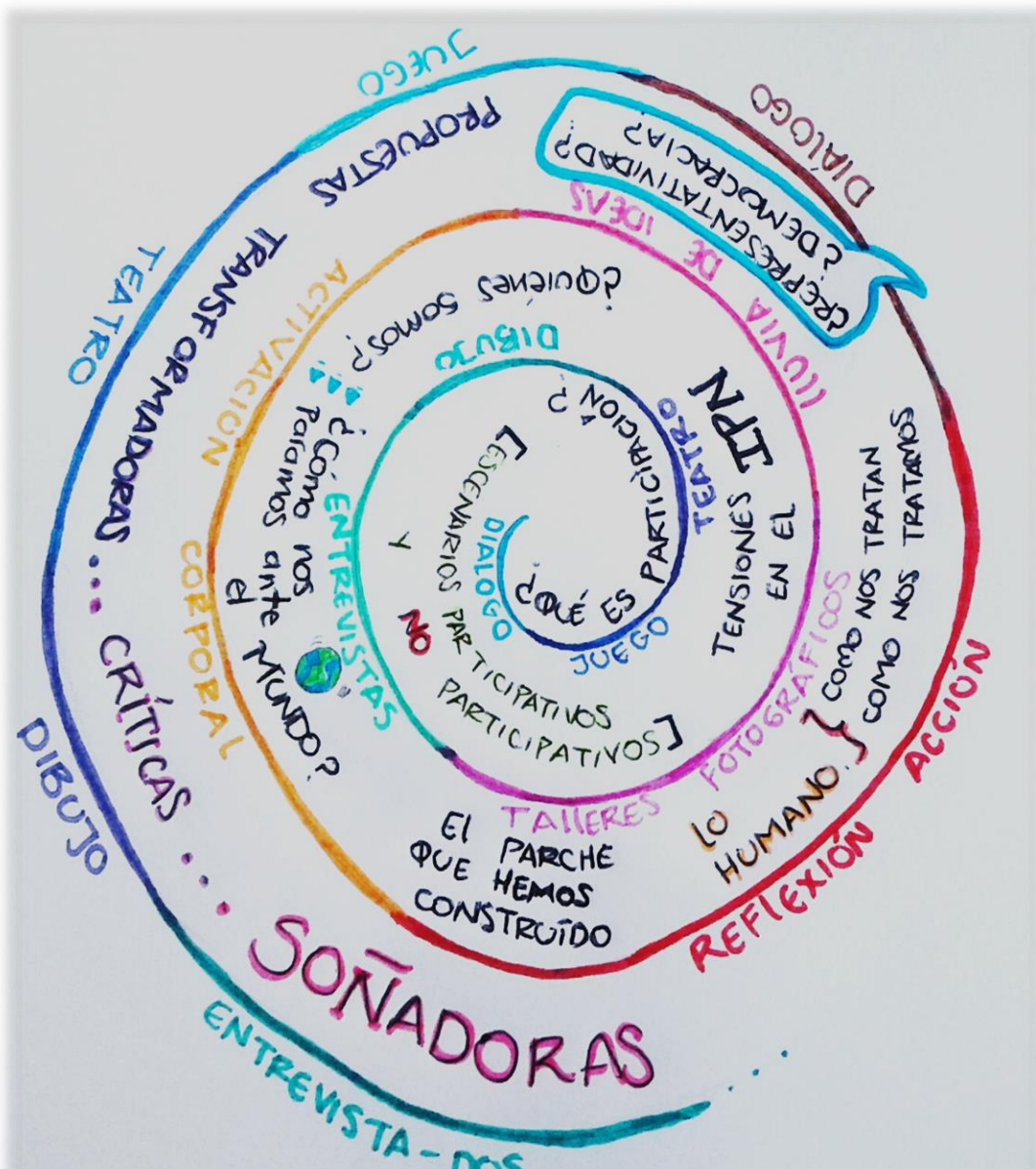


Figura 15 Diseño pedagógico-investigativo. Elaboración propia.

Gracias a este diseño se llevó a cabo la investigación con la participación de las y los niños no solo en la ejecución de las actividades sino también en la formulación de las mismas. Para entender cómo estas experiencias permitieron la reflexión pedagógica desde las tres categorías investigativas se exponen a continuación algunas actividades relevantes realizadas con el grupo de práctica.

Tabla 7 Matriz experiencia pedagógica.

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Participación y representatividad en mi consejo estudiantil.
Fecha y lugar	04 de septiembre del 2019.   Aula de clases IPN.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar acerca de lo que es participación en los espacios escolares.</li> <li>- Analizar qué es el consejo estudiantil y el papel que en éste cumplen ellos y ellas como representantes.</li> <li>- Fomentar el diálogo y la creación de sueños colectivos entre las y los niños.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	Desde un <b>enfoque de educación comunitaria</b> entendido como aquel que “promueve una transformación educativa contra un modelo de escuela que no tiene sentido para sus participantes, y que busca su recuperación a través de la comunidad” (Essomba, 2019) se plantea en este taller darle sentido a los roles representativos de las y los estudiantes desde los intereses mismos de ellas y ellos para recuperar el sentido del consejo estudiantil en las y los niños.
Enfoques en DH y otros	Se propendió por un <b>enfoque de comunicación</b> , desde el diálogo y la creación de consensos apelando a los <b>principios de la acción comunicativa</b> descritos en capítulos anteriores. Pertinente es aquí hacer la claridad que en el momento no se era consiente en el espacio de que las prácticas que teníamos en términos de comunicación eran recogidas en una teoría llamada acción comunicativa, tiempo después con bagaje teórico se halló la conexión, dándonos cuenta que a lo que le apostábamos transformar ya tenía un nombre y toda una teoría social detrás.

<p>Recursos didácticos/metodológicos</p>	<p>Para esta experiencia pedagógica se utilizó el taller como recurso metodológico, guiado por el dialogo de saberes como estrategia central, para mayor claridad de lo que se entiende por taller en esta propuesta pasaremos a definirlo brevemente:</p> <p><b>El taller</b> en el campo pedagógico es una herramienta que nos permite unir teoría y práctica a través de la reflexión, en este “los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación” (Betancourt, 2007, p. 17) por esto en el taller es importante el aquí y el ahora pues supone el “aprender haciendo” además permite un acercamiento distinto al conocimiento donde lo importante no es la memorización de conceptos sino la creación de productos académicos que a la larga reflejan la aprehensión de las y los estudiantes y sus posturas críticas frente a las temáticas propuestas.</p> <p>El taller es utilizado en la educación comunitaria como un recurso didáctico que propicia el debate, la creación, la reflexión y el interés por los temas educativos a trabajar, en este recurso se planean distintas actividades (puede ser una o muchas) en un mismo taller dependiendo de la duración y la población a la que va dirigido. Además este permite tener una buena organización del tiempo y asume una rigurosidad a la hora de planear y a la hora de ejecutar para no caer en la improvisación en terreno. Sin embargo es válido aclarar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. los talleres no deben salir del interés del investigador netamente, pues en una apuesta por una educación dialógica este recurso debe responder a los intereses educativos de todas y todos, partiendo de las problemáticas específicas de la población, por ello un mismo taller no aplica para todos los contextos.</li> <li>b. Si bien los talleres optimizan el tiempo de trabajo pedagógico por su planeación previa estos no son camisa de fuerza a la hora de estar en terreno con las y los estudiantes, pues las variables pensadas a la hora de planear pueden cambiar a la hora de ejecutar, por ello hay que ser abiertos a la posibilidad de modificar los tiempos y las actividades de los talleres planteados con el fin de generar un proceso educativo que traspase a las y los sujetos que lo vivencian.</li> </ol>
--	--

Su potencial pedagógico-investigativo radica, primero en el dinamismo, pues este permite mantener activas a las y los sujetos, conectadas y conectados a la clase y más si el taller es pensado por grupos pues el compromiso con las y los otros hace que la construcción de conocimiento sea activa y mucho más rica, y segundo, el taller potencia la participación y por ello se enriquece el debate académico, se conoce a las y los sujetos con los que se trabaja de forma más integral y éstos enriquecen sus posturas.

Con este recurso se buscaba principalmente aprovechar el tiempo con las y los niños ya que se disponía máximo de una hora, y aprovecharlo no solo por temas logísticos sino para poder problematizar el escenario específico del consejo estudiantil, conociendo sus posturas y aspiraciones frente al mismo. Además, el taller fue planeado partiendo de sus intereses metodológicos, pues previo a este se realizó una indagación por sus gustos donde el juego, el dibujo, el teatro, entre otras fueron las metodologías de su interés.

A continuación se presenta la planeación utilizada para el taller, esta plantilla es la utilizada para todas las sesiones realizadas con las y los niños, y fue construida en aras de explicitar a detalle cada actividad y de tener un sustento ante la institución para que los docentes de la misma permitieran el trabajo autónomo con las y los niños.

*Tabla 8 Planeación Participación y Representatividad estudiantil (2019).*

<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>	<b>Recursos</b>
<b>Actividad de inicio.</b>	<b>40 minutos</b>	Pintando mi consejo estudiantil.	El grupo se dividirá por cursos, así se tendrán 3 subgrupos, cada uno tendrá 2 hojas; la primera estará marcada “LO QUE ES   LO QUE QUEREMOS QUE SEA” y se deberá contestar respecto a lo que es ser representante, que hacen en lo concreto siendo representantes de sus cursos y que les gustaría hacer con su cargo.	15 hojas blancas. Marcadores. Lápices. Pinturas.

					La segunda hoja estará en blanco y se destinará a dibujar el consejo ideal para ellos y ellas, como les gustaría que fuera, lo que les gustaría que tuviera y como estaría organizado.	
		<b>cierre</b>	<b>20 minutos.</b>	Exposición	Cada grupo expondrá sus dibujos y cuadros, puesto que previamente estos fueron discutidos en cada grupo, entre todas y todos haremos preguntas y enriqueceremos cada exposición.	Cinta.
Contenidos y actividades realizadas	<p>Los contenidos de esta actividad estuvieron guiados por el diálogo y en concordancia con la generación de las actitudes y aptitudes que desarrolla la axiodemocracia en la escuela, por ello aunque en el momento de la práctica no se tenía la claridad teórica, estos recursos lograron potenciar en los niños y las niñas el respeto, la escucha, fortalecer la participación, el trabajo mancomunado y la capacidad propositiva como principios de la axiodemocracia en la escuela.</p> <p>Como se evidenció en el formato anterior las actividades realizadas fueron dos: pintando mi consejo estudiantil y la exposición de los trabajos elaborados. Para estas actividades se utilizó el dibujo y el diálogo de saberes como técnicas metodológicas.</p> <p><b>El dibujo escolar</b> es una herramienta didáctica propicia para el trabajo con niños y niñas ya que en esta etapa se les facilita plasmar sus ideas por medio del palabreo o el dibujo más que por medio de la escritura, “La herramienta artística del dibujo es el medio por el cual los alumnos expresan, desarrollan fortalecen las capacidades cognitivas, socio-personales, el dibujo le da al hombre la experiencia de vivir en un mundo para él” (Sánchez, 2013, p. 27) además la posibilidad creativa hace que se concentren y no se dispersen fácilmente, esta técnica fue llevada a cabo con los niños y niñas con lapiceros de colores, marcadores y pinturas lo que aumentó su interés y los hizo apropiarse más de la dinámica.</p> <p>Con esta actividad se buscaba conocer las percepciones de las y nos niños frente al consejo estudiantil y su rol como representantes, así mismo se quería que ellos y ellas plasmaran sus sueños frente al órgano colegiado,</p>					

construyendo entre todos y todas las posibilidades que existían para transformarlo, estos fueron algunos de los productos:

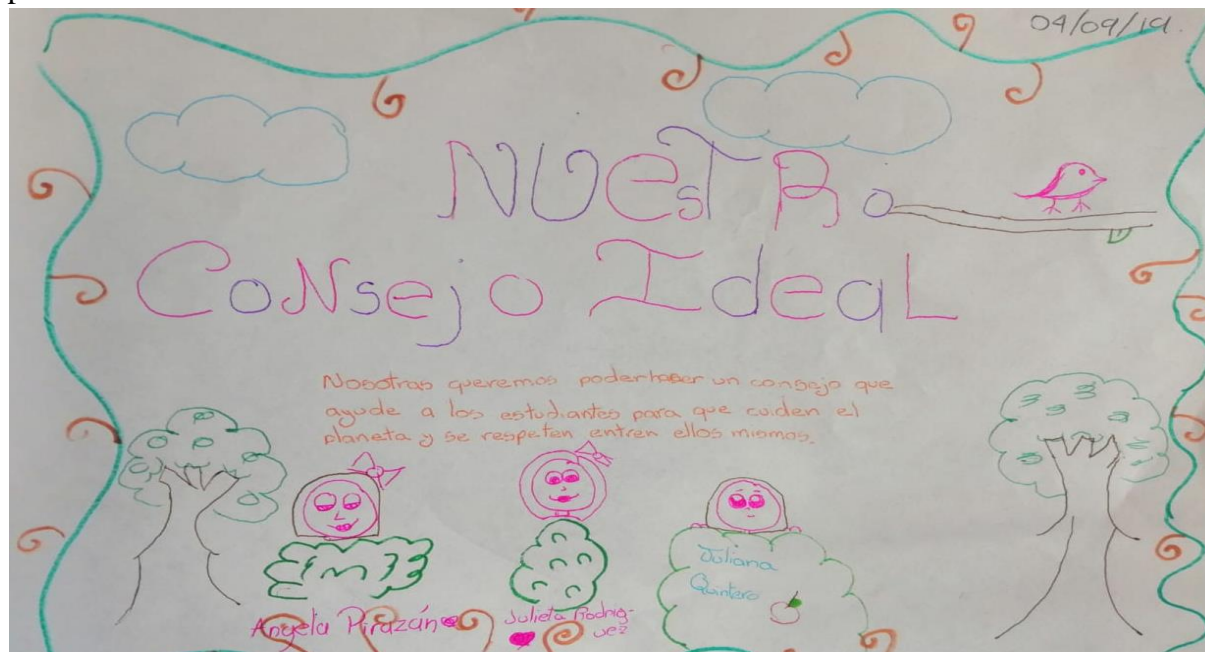


Figura 16 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).



Figura 18 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).

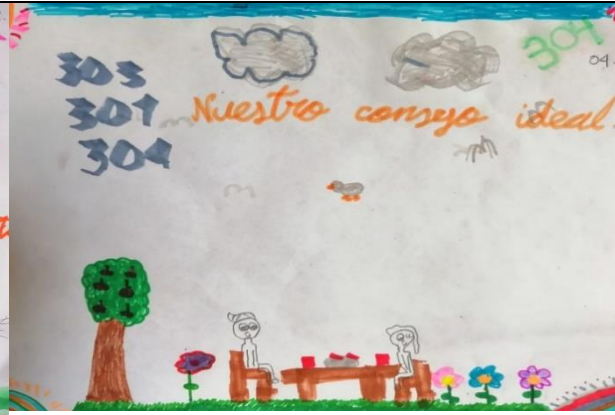


Figura 17 Nuestro consejo ideal. Fotografía propia (2019).

Por otro lado se utilizó el **diálogo de saberes** con el objetivo de construir entre todos y

todas lo que significa ser representante en el consejo estudiantil del IPN y también para soñar acerca de cómo quisiéramos que fuera nuestro rol, esta técnica fue propicia ya que

...constituye una manera de relacionar estudiantes, docentes y comunidad; se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias y saber popular. Lo cotidiano se despliega junto a lo académico y el papel de la enseñanza es transversal la diversidad cognoscitiva. Es en este contexto donde cobra importancia el desarrollo de la investigación en la relación escuela-realidad. Así, los proyectos de investigación se constituyen en herramienta didáctica para orientar el papel del docente y despertar la motivación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas desde la riqueza conceptual del diálogo de saberes. (Pérez & Alfonso, 2008)

Estos fueron los productos de los diálogos por grupos:

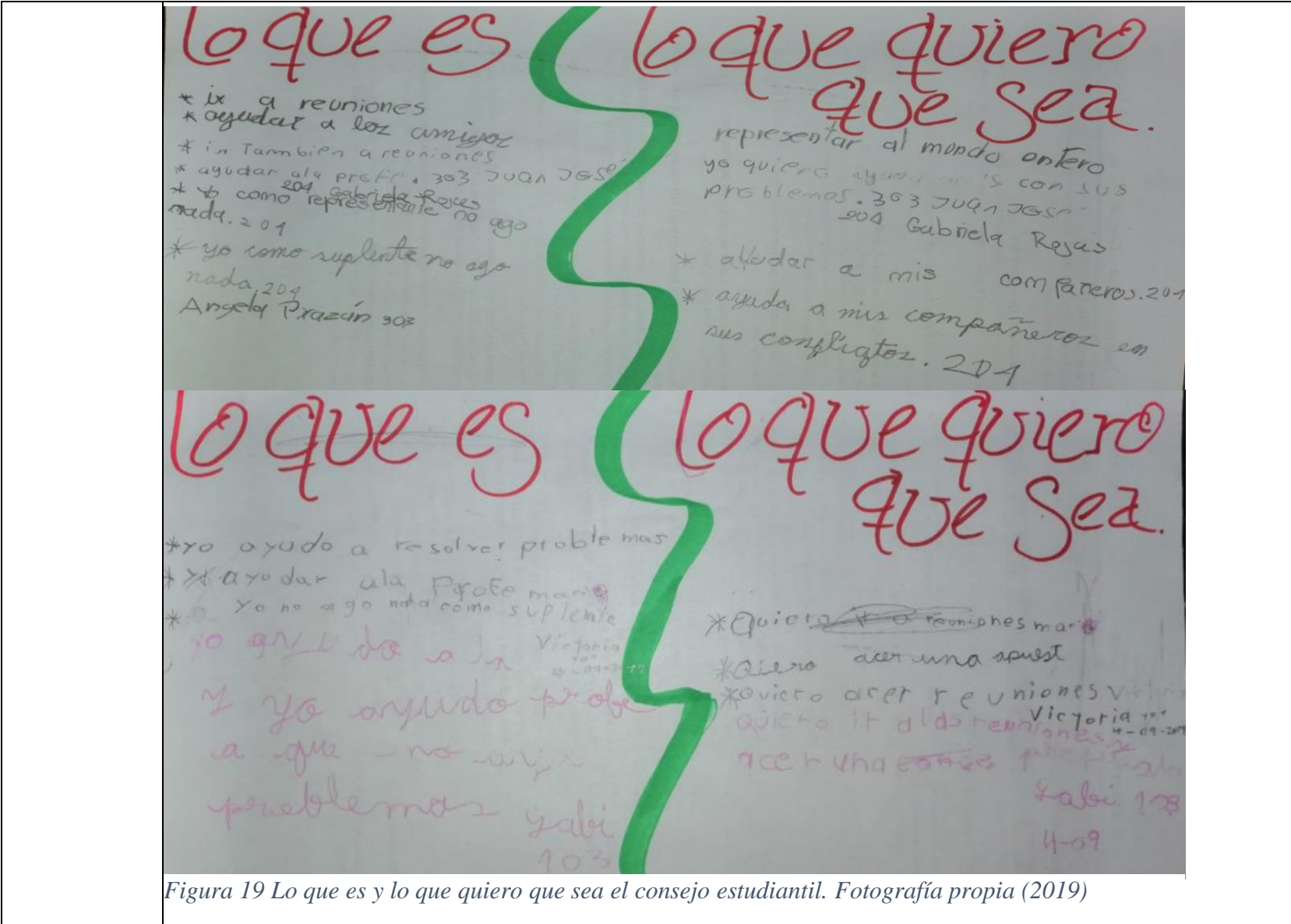


Figura 19 Lo que es y lo que quiero que sea el consejo estudiantil. Fotografía propia (2019)

Evaluación	<p>Ante el objetivo principal de reflexionar acerca de lo que es participación en los espacios escolares el taller permitió vislumbrar primeramente lo que es ser representantes para ellos y ellas en lo concreto y lo que quisieran hacer desde sus cargos democráticos pero no hacen en la cotidianidad.</p> <p>María Juana Olarte representante de 104 escribe en la primera parte Lo Que Es “yo ayudo a resolver problemas” “yo ayudar a la profe” y en la segunda parte Lo que Quiero que Sea “Quiero ir a reuniones” puesto que las y los representantes de 1, 2 y 3ro no van a reuniones, su nombramiento ante el espacio participativo del consejo escolar es meramente figurativo. Victoria Mendoza, suplente de 101 opina en la primera parte “Yo no hago nada como suplente” y en la segunda “Quiero hacer reuniones”, Ángel Agudelo Representante de 102 escribe en la segunda parte “Quiero hacer una apuest (refiriéndose a hacer una propuesta)”, y Gabriela Muñoz suplente de 103 escribe “Yo ayudo a la profe y yo ayudo a que no aya problemas” “quiero ir a las reuniones y hacer una propuesta” (Diario de campo, 2019)</p> <p>Estos resultados fueron positivos ante la intención de problematizar los roles escolares y además fueron construidos mediante el consenso de las y los niños en sus grupos de trabajo, por esto permitió el respeto y la valoración de las opiniones de todas y todos.</p>
Propuestas para mejorar la actividad pedagógica	Dado que con las y los niños de grado primero la escritura toma más tiempo es mejor manejar las actividades que sean de escribir en un lapso de tiempo mayor o de plano cambiarlas por otras como el dibujo, la oralidad, las obras de teatro, etc.

*Tabla 9 Matriz experiencia pedagógica*

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Vivencia de los derechos humanos en la escuela.
Fecha y lugar	26 de septiembre de 2018.   Sala de bienestar IPN.

Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer que son y cómo se vivencian los derechos de los niños y las niñas [en el marco de los DDHH] dentro del territorio que se comparte en colectivo, el colegio, evidenciando sus tensiones y formas de apropiación.</li> <li>• Contextualizar cuales son los derechos de los niños y las niñas, reconociendo con ellos y ellas como estos se encuentran en nuestra vida cotidiana desde el reconocimiento o vulneración.</li> <li>• Examinar la cuestión de los DDHH dentro de la escuela, reconociendo a las y los niños entre el conocimiento, vivencia y/o apropiación de los mismos.</li> <li>• Explorar el territorio [El Colegio] situando los lugares de encuentro donde se vivencian los derechos de los niños y las niñas.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	<p>Esta sesión fue guiada por un <b>enfoque sentipensante</b> en aras de entrelazar las experiencias de vida de las y los participantes con los conocimientos académicos; trabajar con la razón y con el corazón los derechos humanos en la escuela, pues se entienden estos como un discurso que atraviesa la vida misma de todas y todos los sujetos sociales.</p> <p>Desde los postulados del sociólogo Fals Borda en su investigación con los pescadores de la costa colombiana, se retoma aquí el término “sentipensante” nacido de la cultura anfibia colombiana “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes” (Fals, 2007) un término muy bonito que permite un enfoque educativo distinto, dónde no cobra más importancia lo teórico por encima de lo práctico por ello se toman en cuenta los sentires de las y los niños. El enfoque sentipensante en la escuela</p> <p style="padding-left: 40px;">Significa una educación centrada en la persona y en el respeto a su dignidad; pensar una educación en derechos humanos mediante un proceso “sentipensante” es aprender a “sentir al otro”; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad. Una escuela “sentipensante” comprende la educación como un derecho humano mediante el cual llegamos plenamente a ser humanos: es a través de este que se desprenden y construyen caminos para el reconocimiento y práctica de los demás derechos. (Espinosa-Gómez, 2014, p. 100).</p>
Enfoques en DH y otros	<p>Para este momento pedagógico investigativo se utilizó un <b>enfoque en derechos humanos</b> tomando en cuenta la convención sobre los derechos del niño acordado en el tratado de la ONU firmado el 20 de noviembre de 1989. Este enfoque propende por el conocimiento integral de derechos y por el conocimiento de mecanismos</p>

	de defensa de los mismos, por ello es importante aquí trabajar desde las diferentes dimensiones a las que los derechos humanos atañen.			
Recursos didácticos/metodológicos	En este momento se utilizó <b>el taller</b> como recurso metodológico, dividido en dos actividades centrales como se observa en la siguiente planeación: <i>Tabla 10 Planeación Vivencia de los derechos humanos en la escuela.</i>			
	<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>
	<b>Acercamiento a los Derechos de los niños y niñas.</b>	<b>15 minutos</b>	<i>Lluvia de ideas.</i>	Para iniciar la sesión hablaremos de los Derechos de los niños y las niñas, para esto haremos una lluvia de ideas acerca de cuáles creen ellos y ellas que son sus derechos, y se irán anotando en el tablero, cuando se termine esta parte la vamos a contraponer con los derechos que enmarca la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Con el fin de evidenciar que derechos son reconocidos jurídicamente, si existen derechos construidos solo en el marco cultural y cuales derechos existen en el plano jurídico pero no se conocen ni les informan a ellos y ellas de estos. Así mismo en la reflexión problematizaremos estos derechos en el plano de vida cotidiana, si se cumplen o no y porque existen excepciones por condición económica, de género, y demás... para finalizar encerraremos en un círculo rojo los que ellos y ellas consideran que conciernen en parte o en totalidad al colegio y a la comunidad que en el habita. <b>Preguntas generadoras:</b> ¿Cuáles son tus derechos?
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula con tablero.</li> <li>• Marcadores borrables.</li> <li>• Derechos de la Convención impresos.</li> </ul>

				<p>¿Crees que estos derechos se cumplen en nuestra realidad social?</p> <p>¿Existen casos de excepcionalidad por condición económica, de género, etc.?</p> <p>¿Cuáles de estos consideras que conciernen al colegio y a la comunidad que aquí convive?</p>	
		<b>Recordar el territorio.</b>	<b>25 minutos.</b>	<p><i>Viaje por la memoria de nuestros pasos.</i></p> <p>La maestra en formación empezará haciendo las 2 primeras preguntas generadoras a los y las estudiantes, para relacionar el momento anterior con este, luego pedirá a todos y todas que se recuesten en el suelo, cierren los ojos e imaginen un día normal de colegio, desde que salen de sus casas, si salen en bus, en carro o a pie, cuando pasan las rejas del colegio y quedan dentro, hacia donde se dirigen de primeras y que lugares observan al caminar, durante el día a donde van a descansar, a jugar, a estudiar... cual es el lugar de todo el colegio que más les gusta, el lugar al que nunca han ido, el lugar que les da miedo... cuando ya haya un panorama en la mente del espacio del colegio se sentarán y responderán por escrito las preguntas de la 3 a la 7 para empezar a identificar los lugares donde se generan tensiones en DDHH.</p> <p><b>Preguntas generadoras:</b></p> <p><b>1.</b> ¿Qué acciones crees que favorecen los DDHH en tu colegio?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas en blanco.</li> <li>• Lápices.</li> </ul>

					<p>2. ¿Qué acciones crees que vulneran los DDHH en tu colegio?</p> <p>3. ¿En qué espacios como salones, parque, coliseo... se reconoce algún DDHH? ¿Cómo?</p> <p>4. ¿En qué espacios como salones, parque, coliseo... se vulnera algún DDHH? ¿Cómo?</p> <p>5. ¿A dónde acuden cuando sus derechos son vulnerados?</p> <p>6. ¿Hay algún lugar donde se la pasen más hombres que mujeres y viceversa? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Dónde puedo participar y/o decidir? ¿Por qué?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Contenidos y actividades realizadas	<p>Las actividades planeadas en el marco del taller fueron: lluvia de ideas y viaje por la memoria de nuestros pasos.</p> <p>La <b>lluvia de ideas</b> es una técnica pedagógico investigativa rápida que permite recoger preconceptos aprovechando el saber previo de las y los participantes,</p> <p>Es la estrategia más sencilla de generación espontánea y libre de ideas sin que medie debate o discusión grupal: el enunciado de los sentimientos y actitudes ante el tema lanzado por el animador se hace en voz alta y de forma desordenada. Se anotan todas las opiniones en una pizarra, a la vista de todos, y se da paso al análisis, debate y aceptación de las más valoradas, en un proceso de cierto consenso (RED CIMAS, 2009, p. 39).</p> <p>Se realiza mediante preguntas generadoras que permitan un aporte rápido de las y los participantes, en esta actividad la primera pregunta fue ¿cuáles son tus derechos? Dónde se obtuvieron las siguientes respuestas: “¡derecho a la educación profe!” “derecho a mi familia” “derecho a participar” “derecho a enfermarme”</p>
-------------------------------------	---

“derecho a jugar” “derecho a divertirme” (Diario de campo, anexo 3, 2018) y se utilizó el tablero como medio para ir anotándolas.

El **viaje por la memoria de nuestros pasos**, es una actividad que permite recorrer desde el recuerdo los lugares visitados en el pasado, su potencial pedagógico investigativo radica en la posibilidad de conocer lugares comunes desde los sentires que cada uno y una de las participantes tienen de este lugar, por ello permite una retrospectiva sentipensante y nos transporta a todos y todas desde el relato.

Esta actividad se realizó en completa tranquilidad y silencio, además se resalta que esta es más propicia con las y los participantes acostados boca arriba en el suelo, con los ojos cerrados y haciendo silencio. El o la moderadora va contando una historia que nombre los lugares en común o hace preguntas generadoras acerca de estos lugares, en esta experiencia se optó por hacer preguntas y así cada participante levantaba su mano y la moderadora le tocaba indicándole que podía hablar. Además fue estratégica previa a la cartografía a realizar, pues permitió conocer los lugares más importantes para el estudio de derechos humanos en la escuela y así filtrarlos para la siguiente sesión.

Evaluación	<p>Con este taller se buscaba en un primer momento saber qué conceptos previos tenían las y los niños acerca de sus derechos y fue muy provechoso ya que</p> <p>Se evidencia un buen ejercicio de reconocimiento en materia de DDHH, existen claridades acerca de sus derechos, pues al momento de la lluvia de ideas sus conceptos fueron parecidos a los reconocidos por el Tratado Internacional de Derechos de los Niños y las Niñas. “yo si sabía que tengo derecho a la educación profe y por eso aprovecho mucho estudiar aquí” dijo uno de los representantes de grado 2do. Por otro lado la representante de grado 3ro cuándo hablábamos del derecho a la intimidad nos contó “les voy a contar pero no se rían, a mi me gusta un niño de mi conjunto pero ya no puede gustarme porque mi mami leyó mi diario y se enteró, y me dijo que yo era muy chiquita y tenía que estudiar y pues tiene razón en eso pero no tenía por qué leer mis cosas personales porque es mi derecho a la intimidad” estas apreciaciones en la lluvia de ideas contrarrestó los prejuicios que uno tiende a tener acerca de la no existencia de una posición crítica y/o política en ellos y ellas; confirmándome que apostarle a la desinfantilización política de los niños y las niñas si es posible y aún más necesario. (Diario de campo, anexo 3, 2018)</p> <p>Además, en la segunda parte los objetivos planteados se lograron ya que el viaje por la memoria de nuestros pasos</p> <p>Permitió reconocer el colegio de una manera diferente, desde los sentires. La actividad permitió reconocer los lugares de relacionamiento, los espacios a donde acuden más niños que niñas como las canchas de futbol, los espacios en donde pueden decidir plenamente como en los recreos y a quien acuden cuando sienten que no pueden participar o son irrespetados como la rectoría; espacio que resulta a su vez ser contradictorio ya que este lugar también lo identifican como vulnerador del derecho a la participación y a la libre opinión. “En la rectoría cuando fue porque me pelee con Felipe ¡no me dejaron ni hablar! Solo me dijeron que iban a llamar a mis papás cuando ni sabían por qué habíamos peleado” dijo uno de los representantes de 3ro. (Diario de campo, anexo 3, 2018)</p>
------------	--

	<p>En general, la experiencia fue positiva, ya que se lograron los objetivos planteados y lo más importante: las y los participantes manifestaron a través de su actitud que lo disfrutaron y lograron conectarse con las y los demás. Hubo una apropiación de lo que significan los derechos de la infancia. Esta actividad fue encaminada por los principios de las infancias participativas donde se buscó siempre decantar en los derechos políticos de la infancia potenciando la participación entre ellos y ellas, la libre expresión, un entorno sin miedo y el debate político acerca de la garantía de los derechos a la infancia.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="464 261 1031 870"> <p>Nombre: Alejandro Arcos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Mi salón a participar</li> <li>2 La montañita a jugar</li> <li>3 Mi colegio a estudiar</li> <li>4 La montañita a la libre expresión</li> <li>5 La enfermería a la buena salud</li> </ol> <p>Firma: [Signature]</p> </div> <div data-bbox="1052 500 1486 911"> <p>Johan E. Mujica J.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 mi salón, estudiar</li> <li>2 parque, no me digan participar</li> <li>3. la dirección cuando no me respetan</li> <li>4 en la montañita</li> </ol> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="464 873 1010 938"> <p>Figura 21 Lugares donde se leen los derechos del niño. Fotografía propia (2018)</p> </div> <div data-bbox="1052 914 1822 943"> <p>Figura 20 Lugares donde se leen los derechos del niño. Fotografía propia (2018)</p> </div> </div>
--	--

Tabla 11 Matriz experiencia pedagógica.

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Cartografía fotográfica del territorio escolar.
Fecha y lugar	19 de octubre de 2018.   Diferentes locaciones del IPN.


Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar el territorio [El Colegio] situando los lugares de encuentro donde se vivencian los derechos de los niños y las niñas.</li> <li>• Construir un mapa social del colegio de acuerdo a los intereses y reflexiones acerca del territorio y sus espacios de encuentro o desencuentro; evidenciando tensiones, formas de relacionamiento, apropiación y reconocimiento dentro del mismo por parte de las y los niños.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	Se utilizó un <b>enfoque sentipensante</b> .
Enfoques en DH y otros	Se propendió por el <b>enfoque en derechos humanos</b> reconociendo la vivencia en la escuela de los derechos del niño y la niña.
Recursos didácticos/metodológicos	<p>En esta sesión pedagógica se utilizó la <b>cartografía social</b> como recurso metodológico, entendiendo esta como aquella que produce conocimiento geográfico únicamente de forma colectiva, referenciando temas de interés y ubicándoles en el mapa construido por las comunidades gracias a sus experiencias comunes, es una metodología de investigación participante “que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (Vélez Torres, et al., 2012). Es esta una metodología propicia para el trabajo con las y los niños ya que les involucra con su territorio y les invita al reconocimiento dentro de la comunidad como sujetos importantes en esta, además “Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación, se concibe a la cartografía social como una técnica dialógica (Fals Borda 1987) que permite proponer, desde una perspectiva transdisciplinaria, preguntas y perspectivas críticas para abordar los conflictos” (Vélez Torres, et al., 2012).</p> <p>La cartografía social se llevó a cabo con las y los participantes que conocen y/o tienen algún tipo de relación con el territorio a mapear, en este caso con el IPN, y se realiza en varios momentos, pues implica establecer el o los temas de interés para referenciar en el mapa, la reflexión de los mismos dependiendo del lugar en el que se den y la creación de consensos para ubicarles en el mapa. Su potencial pedagógico investigativo radica en la posibilidad de contraponer los relatos sentipensantes y subjetivos al metarrelato de la geografía plana, además permite el reconocimiento de las y los sujetos dentro de sus territorios, ubicándoseles en un lugar de importancia máxima pues son quienes construyen conocimiento a través de su propia experiencia, sin olvidar también que como recurso investigativo nos permite conocer las tensiones del territorio, los lugares de encuentro y desencuentro, y todo aquello que solo mediante la conversación-reflexión colectiva puede darse. En esta experiencia pedagógica concretamente la cartografía social fue utilizada con diferentes mecanismos que se adecuaban más al interés de las y los niños, por ello se realizó mediante el registro fotográfico de los</p>

lugares más importantes para la reflexión de los derechos humanos en la escuela, este cambio en la forma de ejecutar permitió (I) recorrer el colegio y no solo apelar al recuerdo para reflexionar sobre los lugares estratégicos de nuestra cartografía, (II) retratar los gestos, posturas, miradas y demás formas de expresión corporal que daban cuenta de los sentires que los lugares nos generaban, (III) el dinamismo, tener a las y los niños en constante movimiento para que no se aburrieran y (IV) involucrar no solo el espacio físico sino también otras personas que lo habitan como los celadores o las enfermeras.

Esta fue la planeación utilizada para poder llevar a cabo la cartografía social fotográfica:

*Tabla 12 Planeación cartografía fotográfica del territorio escolar.*

<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>	<b>Recursos</b>
<b>Mapa del Colegio.</b>	<b>25 minutos.</b>	<i>Pintando mi colegio.</i>	Para iniciar la sesión el grupo se dividirá en parejas, a cada pareja le corresponderá un lugar de los mencionados en la tabla adjunta, y en un pliego de papel craft deberán entre todos y todas pintar estos lugares y así construir el colegio, partiendo de sus lugares de encuentro y desencuentro. [En este mapa que ellos y ellas harán posteriormente ubicarán sus fotos].	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pinturas.</li> <li>• Papel Craft.</li> <li>• Tabla de lugares filtrados.</li> </ul>
<b>Recorriendo el territorio</b>	<b>30 minutos.</b>	<i>Fotografiando mis lugares de encuentro y desencuentro.</i>	Teniendo la tabla de los lugares filtrados en la sesión anterior, nos dirigiremos a fotografiar a cada participante en dichos espacios, habrá mínimo 3 cámaras y entre ellas y ellos mismos tomaran las fotos. La idea es que se repita la pregunta de la tabla para que recuerden porque eligieron ese lugar y así lo manifiesten en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 cámaras mínimo (pueden ser de celular)</li> <li>• Tabla de lugares impresa.</li> </ul>

					sus poses y movimientos. En los lugares donde haya mucha gente (ej.: El salón) la foto será grupal.	
		<b>PRÓXIM A SESIÓN.</b>		<b>TAREAS.</b>	Ubicar las fotos impresas en el mapa hecho.	Fotografías impresas. Mapa de la sesión anterior.
Contenidos y actividades realizadas	<p>La cartografía fue realizada en dos momentos: <i>Pintando mi colegio</i> y <i>fotografiando mis lugares de encuentro y desencuentro</i>. La primera actividad implicó el dibujo a modo de mapeo geográfico de la institución y el segundo gracias a la fotografía como técnica pedagógico-investigativa consolidó los resultados más importantes para la cartografía: el registro fotográfico.</p> <p>Lo que se quería con la fotografía era precisamente catapultar las expresiones corporales que daban cuenta de sus sentires respecto a los lugares donde se reconocen los derechos humanos dentro de la escuela, por ello fue una estrategia muy potente para reconocer a las y los sujetos que hacen parte del proceso, aunque quedaron los registros visuales de esta bonita experiencia por cuestiones legales no se pueden incluir las fotografías de ellos y ellas en esta parte.</p>					
Evaluación	<p>La realización de la cartografía social fue muy positiva, ya que esta permitió lograr los objetivos planteados y además afianzó vínculos de amistad; cuándo se habla de las experiencias en un lugar común esto da pie a que las y los demás puedan sentirse identificados e iniciar charlas amenas, por otro lado la participación de las niñas y niños en la creación del mapa del colegio es muy potente, ya que permite la visibilización de la infancia en la construcción de conocimiento social en la institución.</p>					
Propuestas para mejorar la actividad pedagógica	<p>Esta propuesta de cartografía social podría mejorarse si a la hora de la construcción del mapa colectivo se muestra un mapa general del territorio, con el fin de que las y los niños puedan ubicarse mejor y no se pierda de vista ningún lugar que tal vez sea importante.</p>					

*Figura 22 Lugar donde se vive la participación y el trabajo en equipo. Fotografía propia (2018)*

Tabla 13 Matriz experiencia pedagógica.

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Participación y representatividad: somos el espacio.
Fecha y lugar	27 de marzo del 2019.   <i>La montañita</i> , zona al aire libre en el IPN.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir entre todos y todas los lineamientos generales del espacio para así darle sentido al por qué y para qué estamos ahí.</li> <li>• Responder entre todos y todas las siguientes preguntas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué se trata el espacio?</li> <li>2. ¿Para qué se hace?</li> <li>3. ¿Cuál es mi rol dentro del mismo?</li> </ol> </li> </ul>
Enfoque pedagógico	<p>Para este momento educativo el <b>enfoque dialógico</b> nos permitió la construcción de conocimiento a través del diálogo y la racionalidad comunicativa, con el fin de traer a la práctica educativa la dimensión intersubjetiva que propicia la creación de propuestas, la criticidad y la transformación de realidades problemáticas. “El enfoque dialógico de comprensión pretende ser una alternativa didáctica al interior del aula para el trabajo de comprensión con los estudiantes y demás agentes involucrados” (Del Pino, 2012, p. 53).</p> <p>Mediante este enfoque se fortalece la participación, el respeto, la argumentación y el trabajo mancomunado pues la dialogicidad como principio freireano pone a la palabra en el centro de toda acción y al diálogo como unidad mínima para la construcción de un mundo diferente, además aquí “quienes participan adquieren protagonismo para intervenir en cada una de las decisiones educativas, mediante las interacciones que mantienen entre sí para la construcción de nuevos significados cuando deciden emprender proyectos conjuntos dirigidos a transformar la escuela” (Ferrada &amp; Flecha, 2008).</p>
Enfoques en DH y otros	Enfoque en acción comunicativa.
Recursos didácticos/metodológicos	Para esta sesión se utilizó el recurso metodológico de <b>grupos focales</b> con el fin de tener una organización estratégica que propiciase la discusión y construcción de propuestas. Los grupos focales son un instrumento metodológico de la investigación cualitativa que busca principalmente recoger los puntos de vista mediante

debates, donde la intersubjetividad juega un papel central, “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56).

Los grupos focales dan prioridad al habla y por ello el centro está en la comunicación, mediante esto se logra poner sobre la mesa de las discusiones las diferentes concepciones de mundo que se tienen, apelando a lo objetivo, lo social y lo subjetivo. Este tiene los siguientes momentos: primero, se plantea una temática específica; segundo, se establecen objetivos, lineamientos y perfil de participantes; tercero, se elige el lugar donde se realizará siempre buscando la comodidad para las y los participantes con el fin de que no se sientan intimidados y puedan expresarse con tranquilidad; cuarto, se realiza el diseño de la actividad formulando las preguntas orientadoras para la discusión, éstas deben estar en concordancia con los objetivos, pues son la base central de la participación en los grupos focales; y por último se elige el recurso físico para recoger las intervenciones y puntos de vista, este recurso puede recoger la discusión en audio, de forma audiovisual o escrita.

Acá cobra vida un agente central para las discusiones y es el moderador o moderadora, pues debe ser quien guíe las discusiones, estimule la participación, resuelva dudas, cuide los vínculos impidiendo discusiones subidas de tono y oriente de manera adecuada el diálogo. Para que sea adecuado su accionar el o la moderadora debe:

1. Conocer el mundo de vida del entrevistado: esto incluye el nivel socioeconómico, género, edad, grupo étnico, ocupación, nivel educativo, etc. Si es necesario un encuentro previo (pre-entrevista), se lleva a cabo para comprender mejor a los sujetos y el contexto del tema indagado.
2. Aludir a los temas importantes y significativos para los participantes.
3. Recuperar la cualidad de lo expresado en el lenguaje común y corriente.
4. Propiciar descripciones densas en los términos de Clifford Geertz, es decir, narrativas desde las cuales la experiencia individual refleje el contexto social donde se inscribe.
5. Dar especificidad a las situaciones referidas.
6. Mantenerse abierto a cualquier novedad que surja en el proceso y explorarla.
7. Focalizar la conversación en determinados temas. (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 57)

Este recurso potenció la acción comunicativa con las y los niños ya que permitió la participación, la discusión desde el respeto y la generación de consensos y disensos respecto a las preguntas orientadoras, además facilitó el desarrollo de las discusiones pues estas no eran con las y los 20 participantes sino en grupos de a 7 personas.

Contenidos y actividades realizadas	<i>Tabla 14 Participación y representatividad: somos el espacio.</i>			
	<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>
	<b>Discusión de las preguntas</b>	<b>40 minutos.</b>	<i>Grupos focales de discusión.</i>	<p>El grupo se dividirá en tres subgrupos, cada subgrupo tendrá una pregunta que deberá responder según las opiniones de todos y todas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué se trata el espacio?</li> <li>2. ¿Para qué se hace?</li> <li>3. ¿Cuál es mi rol dentro del mismo?</li> </ol> <p>La respuesta final y/o los puntos que salieron de la discusión serán anotados en una hoja.  <b>Nota:</b> Si las discusiones son rápidas y la pregunta inicial es contestada en poco tiempo por todos los grupos se rotarán las preguntas para así dar respuesta entre todos los grupos a todas las preguntas.  Mi aporte a cada grupo será desde mis concepciones y estará impresa para que en cada grupo pueda ser compartida (Anexo I)</p>
Evaluación	<p>Esta actividad permitió conocer lo que significa el espacio alternativo escolar de <i>participación política infantil</i> para las y los niños que le conformaron, además brindó las bases para los lineamientos del espacio. Cabe señalar que esta fue propicia, debido a que mediante el diálogo se empezó a dar vida a la praxis de la acción comunicativa y los valores emanados en la axiodemocracia, desde el respeto, la construcción colectiva, el trabajo mancomunado, ver y valorar a las y los otros como interlocutores válidos, la participación y la reflexión de los roles representativos que se ejercen. Sus discusiones fueron condensadas en las siguientes respuestas:</p>			

hacemos estas reuniones  
 Para que los niños que  
 vallan a reuniones al  
 consejo estudiantil y todo el  
 mundo tengo lo que desed.

Figura 24 Fotografía propia (2019)

¿ Cuales son las funciones  
 de un representante?

Las funciones de un representante son:

- Ayudar a los profesores
- Ayudar a los compañeros
- Ayudar a las compañeras

Figura 23 Fotografía propia (2019)

hola r

¿ Para que hacemos estas reuniones?

hacemos estas reuniones  
 para ayudar el colegio,  
 Para ayudar Los Profesores,  
 a los niños, a las señoras del  
 aseo y todos los de el colegio  
 Son propuestas

Figura 25 Fotografía propia (2019)

COSAS POR MEJORAR  
 EN EL COLEGIO

No desperdiciar la  
 comida

No botar basura

No pegarle a los amigos

Obedecer a los profesores

No decir groserías

Cuidar las plantas

Figura 26 Fotografía propia (2019)

Tabla 15 Matriz experiencia pedagógica

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Planeación estratégica de las propuestas para este semestre.

Fecha y lugar	26 de septiembre de 2019   Sala Smart Samsung IPN.			
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar tres propuestas conjuntas para llevar a cabo desde el consejo; dichas propuestas son las ya mencionadas por ellos y ellas el semestre anterior: el periódico estudiantil, debate del proyecto fronteras y challenge de cuidado de zonas verdes en el IPN.</li> </ul>			
Enfoque pedagógico	Enfoque dialógico.			
Enfoques en DH y otros	<b>Enfoque en acción comunicativa</b> , orientado a trasgredir el escenario del consejo estudiantil con la presentación de propuestas participativas elaboradas por las y los niños, con la intención de que se les reconozca como sujetos propositivos dentro del órgano colegiado. Es un enfoque con el que apelamos a la exigencia del respeto a los niños y niñas que parte por concebirles como interlocutores válidos.			
Recursos didácticos/metodológicos	<b>Grupos focales.</b> Esta metodología se utilizó para trabajar en las propuestas participativas de manera más eficaz.			
Contenidos y actividades realizadas	<i>Tabla 16 Planeación estratégica de las propuestas para este semestre.</i>			
	<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>
	<b>BIENVENIDA.</b>	<b>15 minutos.</b>	<i>Recorderis</i>	Para iniciar la sesión el grupo se organizará en círculo, con los ojos cerrados vamos a decir nuestro nombre y el compañero de al lado tendrá que recordarlo y decir el suyo, el último deberá decir lo nombres de todo el grupo y cerrar con el suyo. Luego de esto vamos a hacer una lluvia de ideas para recordar que se hizo el semestre pasado y que quedó pendiente.
				-Lista -Tablero -Marcador

	<b>Elaboración de propuestas</b>	<b>45 minutos.</b>	<i>Grupos focales de discusión y trabajo.</i>	<p>Nos dividiremos en tres grupos, cada uno tendrá uno de los proyectos que se propusieron el semestre pasado, y realizará toda la planeación del mismo para que este se pueda llevar a cabo. Lo mínimo para cada uno es:</p> <table border="1" data-bbox="949 381 1696 764"> <thead> <tr> <th data-bbox="949 381 1144 459">PERIÓDICO</th> <th data-bbox="1144 381 1339 459">DEBATE</th> <th data-bbox="1339 381 1696 459">CHALLENGE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="949 459 1144 764">           -Objetivo.            -Formato.            -Temas            -Denuncias.            -Propuesta de difusión.            -Tiempos.            -Recursos         </td> <td data-bbox="1144 459 1339 764">           -Tema            -Objetivos.            Participantes            -Preguntas.            -Escenario.            -Fecha tentativa.         </td> <td data-bbox="1339 459 1696 764">           -Tema.            -objetivos.            -Propuesta ¿Qué se hará?            --Participantes.            Recursos.            -Fecha tentativa.         </td> </tr> </tbody> </table>	PERIÓDICO	DEBATE	CHALLENGE	-Objetivo. -Formato. -Temas -Denuncias. -Propuesta de difusión. -Tiempos. -Recursos	-Tema -Objetivos. Participantes -Preguntas. -Escenario. -Fecha tentativa.	-Tema. -objetivos. -Propuesta ¿Qué se hará? --Participantes. Recursos. -Fecha tentativa.	-Hojas. -Lápices. -Proyector -Tablets o computadores (3)
PERIÓDICO	DEBATE	CHALLENGE									
-Objetivo. -Formato. -Temas -Denuncias. -Propuesta de difusión. -Tiempos. -Recursos	-Tema -Objetivos. Participantes -Preguntas. -Escenario. -Fecha tentativa.	-Tema. -objetivos. -Propuesta ¿Qué se hará? --Participantes. Recursos. -Fecha tentativa.									
	<b>Socialización</b>	<b>15 minutos.</b>	Exposición de las propuestas	Cada grupo socializará sus propuestas y se definirán los encargados de cada una para llevarlas a la próxima reunión del consejo.	-Proyector						
Evaluación	<p>La actividad logró captar la atención de las y los niños por los recursos tecnológicos utilizados, además dio cumplimiento al objetivo planteado con dos productos que fueron socializados por ellos y ellas ante el consejo estudiantil.</p> <p>Esta actividad evidenció que las y los representantes de 4° y 5° mediante el proceso pedagógico del espacio alternativo escolar de participación política infantil lograron tener un pensamiento más crítico problematizando la cotidianidad en el Instituto, además han potenciado su capacidad propositiva y se arriesgan a proponer proyectos en pro de convertir la institución en un lugar más justo y armonioso.</p> <p>Cabe resaltar también lo que supuso para ellos y ellas pararse frente a sus compañeros y compañeras de bachillerato a socializar estas propuestas, un ejercicio de participación oral que les ayudó a posicionarse dentro del escenario y a perder un poco el miedo por hablar en un contexto con sujetos mayores a ellos y ellas; he aquí el por qué fue tan valiosa esta actividad, pues con la práctica misma en el discurso y debate logró potenciar la acción comunicativa en el entorno escolar.</p>										

*Tabla 17 Propuesta consejo estudiantil primaria (2019)*

### **PROPUESTA PERIÓDICO ESCOLAR.**

Desde el espacio alternativo de participación al que asistimos los representantes de primaria nos hemos venido pensando varias propuestas para ejecutar desde el consejo estudiantil, una de ellas ha sido el periódico escolar, teniendo en cuenta que este ya será realizado por grado décimo quisiéramos ampliar la participación en la elaboración del mismo con la siguiente propuesta y la vinculación abierta para primaria también.

#### **1. El Formato:**

El periódico estará disponible en papel reciclado y si este se acaba será virtual.

#### **2. Objetivos del periódico:**

- Mantener a los estudiantes y maestros informados de lo que sucede en el colegio y tener un método de información eficiente y que sea real.
- Fomentar la lectura en un medio físico para los estudiantes a partir de noticias cotidianas, reales del colegio y eventos de la ciudad.

#### **3. Contenido:**

- Menú de la cafetería
- eventos internos y externos
- problemáticas y noticias
- novedades
- sección de cómic y/o memes.

#### **4. Tiempo, recursos económicos y humanos:**

##### **-Recursos económicos.**

Papel reciclado y web virtual.

Cesto de cartón con periódicos.

Los lugares en los que se podrían poner podrían ser estos: pasillos patio central, coordinaciones salida peatonal y entrada peatonal.

**-Recursos humanos.**

Equipo de prensa, equipo editor, equipo de verificación y equipo de repartición

(Se harán unas pruebas para elegir quienes participan en el proyecto, podrían ser estudiantes del colegio, de otros colegios o incluso hacer otra clase de inscripciones y quienes pasen serán elegidos para estar en cada área de trabajo por así decirlo un trabajo)

**5. Denuncias:**

Una sección en el periódico se encargará de todas las denuncias de los anunciantes y buscar cómo solucionarlas.

*Fin de la propuesta.*

**REALIZADO POR: MATÍAS CASTILLO, ÁNGEL LOZANO, TOMÁS CHÁVES Y MANUEL CASTILLO;  
REPRESENTANTES DE 4TO.**

*Tabla 18 Propuesta consejo estudiantil primaria (2019)*

**CHALLENGE DEL  
MEDIO AMBIENTE.**

**PUNTOS Y OBJETIVOS:**

- ✓ Como objetivo , se quiere limpiar las zonas verdes y el medio ambiente en el colegio (I.P.N)

**PROPUESTAS**

- ✓ Para obtener este resultado se quiere hacer en tres oportunidades anualmente.
- ✓ Nombrar de cada salón dos vigías que velen por mantener las instalaciones libres de contaminación.
- ✓ Hacer una campaña para que todos tomemos conciencia de no seguir comprando productos empacados, ya que esto aumenta los niveles de basura en el planeta.
- ✓ Seleccionar un día del año para realizar el Challenge de basuras, donde por cursos se limpie y mejore una zona dentro o alrededor del IPN asumiendo el reto del antes y después.

	<p>✓ Seleccionar un día al año (a inicios) para hacer una plantación con plantas que traigan los estudiantes, hacerlo por cursos. Ya a final de año realizar otra jornada para evaluar cómo va el crecimiento y cuidado de las plantas, con fotos del antes y el después.</p> <p style="text-align: center;"><b>RECURSOS</b></p> <p>✓ Acudir a los padres que amablemente donen una planta anualmente.</p> <p>✓ Solicitar a cada estudiante traer unos guantes para protegerse contra la contaminación.</p> <p style="text-align: center;"><b>PARTICIPANTES</b></p> <p>✓ Los estudiantes de todos los grados que deseen unirse como vigías lo podrán hacer.</p> <p>✓ Todos y todas las estudiantes durante la jornada de siembra y verificación, por cursos y con los vigías y maestros como organizadores.</p> <p>✓ Los profesores que quieran participar con ideas y ayudando a dirigir el proyecto.</p> <p style="text-align: center;"><b>FECHA TENTATIVA</b></p> <p>Teniendo en cuenta que ya estamos cursando el último trimestre podemos programar dos de las, que son, recoger las basuras y promover la campaña de alimentos empacados. La fecha programada hasta el momento es el 20 de octubre.</p> <p><b>REALIZADO POR: KAREN PACHÓN VELANDÍA, GABRIELA SOLANO, VALERIE BONILLA Y FELIPE RIVERA; REPRESENTANTES DE 4TO.</b></p>
--	--

Tabla 19 Matriz experiencia pedagógica

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Lenguaje y participación; reflexiones sobre las formas comunicativas.
Fecha y lugar	03 de octubre de 2019.   Zona verde del IPN.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar acerca de cómo incide el lenguaje y las formas perlocucionarias de comunicarnos con las y los otros en la participación desde el espacio escolar.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	El enfoque pedagógico utilizado fue un <b>enfoque crítico-reflexivo</b> entendiendo este como aquel que permite la apropiación de conocimiento desde la reflexividad y el relacionamiento crítico apelando al mundo subjetivo, al

mundo social y al mundo objetivo. Además este enfoque permite una relación distinta entre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento pues supone que esta triada no instrumentaliza el acto de pensar enseñando en que se debe pensar, sino en cómo pensar; desde una pregunta reflexiva del “¿cómo?” se asume a los sujetos involucrados en el acto educativo como razonadores críticos, interlocutores válidos y creativos. A través de este enfoque se han planeado experiencias importantes como el programa educativo de Pensamiento Crítico de Richard Paul y Filosofía para Niños de Matthew Lipman, este último en relación con la estrategia didáctica de los dilemas morales propuesta por Kohlberg.

Mediante este enfoque pedagógico las clases se fundamentan en la pregunta, mediante esta las y los estudiantes cuestionan, indagan y problematizan diferentes situaciones, partiendo de la experiencia personal para lograr el relacionamiento de lo nuevo con lo vivido; en estas conexiones cerebrales para el aprendizaje no solo cuenta la experiencia propia, también las ideas de los textos leídos, las ideas de compañeras y compañeros, los argumentos de maestros, entre otros, esto permite “la práctica del pensar” (Rodríguez-Mena, 2000)

Desde el enfoque crítico-reflexivo se entiende por persona educada aquella que puede funcionar con estrategias, principios, conceptos e insights, imbricados en los procesos de pensamiento más que una persona portadora de un gran cúmulo de información, hechos atomizados y datos acumulados por adición unos tras otros. Es un buscador, un explorador, un cuestionador; en lugar de un creyente en verdades hechas, alguien capaz de reflexionar acerca de sus experiencias, de analizarlas, organizarlas y evaluarlas por medio del pensamiento. (Rodríguez-Mena, 2000, p. 3 & 4)

Gracias a este, el rol como maestras y maestros también se ve interpelado, pues supone un cambio en la praxis educativa donde se deja de ser poseedor de la verdad (respecto a los enfoques pedagógicos tradicionales) entendiendo que ésta se construye en colectivo, por ello se convierte en facilitador y/o mediador de las discusiones haciendo preguntas, dinamizando los debates y problematizando con las y los estudiantes los temas a tratar.

El maestro modela continuamente la escucha crítico-reflexiva de manera activa al solicitar de quien está hablando argumentos, evidencias y planteándoles preguntas perspicaces. A los que escuchan les pide que reflexionen sobre las ideas expuestas, que busquen los puntos débiles, las contradicciones o posibles errores, etc. Aprender a escuchar lo que otros significa mediante lo que dicen, requiere cuestionamiento, ensayo, prueba, y por consiguiente, implicarse en el diálogo a través del pensamiento crítico-reflexivo. (Rodríguez-Mena, 2000, p. 5)

Es pues así que este enfoque pedagógico es propicio para el debate y la construcción colectiva de reflexiones, pues supone un carácter sistémico del saber, donde no se concibe el aprendizaje aislado o secuencial sino como

	un todo integrado que traspasa a las y los sujetos y a su vez es traspasado por las experiencias de vida, principios éticos y morales de las y los participantes del proceso educativo.					
Enfoques en DH y otros	Enfoque en acción comunicativa.					
Recursos didácticos/metodológicos	<p>En esta ocasión se utilizaron los <b>dilemas morales</b> como recurso didáctico para el trabajo crítico-reflexivo con las y los niños, este recurso metodológico propuesto por Kohlberg<sup>11</sup> propicia el debate y desarrolla un razonamiento moral que en esta experiencia concreta apeló a los principios de la axiodemocracia.</p> <p>El principal objeto de esta metodología es el dilema moral:</p> <p>Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores. (Benitez, s.f.)</p> <p>Este recurso metodológico se llevó a cabo con estas etapas: I. La presentación del dilema moral: esta puede ser mediante textos, imágenes, videos, películas, canciones o el material que se acomode mejor; II. Preguntas aclaradoras y preguntas perspicaces por parte del mediador: estas preguntas se realizan con el fin de verificar que el dilema fue entendido completamente y con el fin de motivar la discusión; III. La toma de posturas por parte de las y los estudiantes: esto es una etapa individual y que sucede casi que imperceptible al momento, pues cada uno y una a medida que conoce el dilema va formando sus posturas al respecto; III. La discusión del dilema moral y sus posibles soluciones: acá entran en juego los posicionamientos de las y los participantes y es donde la argumentación cobra vital importancia.</p> <p>Lo que se buscaba entonces con este recurso era el posicionamiento crítico de las y los niños ante situaciones concretas que podrían sucederles en el consejo escolar, transmutando la mera opinión a unas apreciaciones fundamentadas y respaldadas por una argumentación crítica, con el fin de caminar por la vía de la acción comunicativa y la axiodemocracia, pues estas exigen reflexión, posicionamiento ético-moral y crítica constante.</p>					
Contenidos y actividades realizadas	<p><i>Tabla 20 Lenguaje y participación; reflexiones sobre las formas comunicativas.</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Momento</th> <th>Tiempo</th> <th>Actividad</th> <th>Metodología</th> <th>Recursos</th> </tr> </thead> </table>	Momento	Tiempo	Actividad	Metodología	Recursos
Momento	Tiempo	Actividad	Metodología	Recursos		

<sup>11</sup> Los principales postulados acerca de esta estrategia didáctica fueron explicados más detalladamente en el capítulo III del presente trabajo acápite 3.1.2 en relación con los valores y habilidades de la axiodemocracia.

	<b>Acercamiento</b>	<b>20 minutos</b>	<i>La tormenta de la esperanza</i>	<p>Previamente se deben elaborar carteles que especifiquen las siguientes indicaciones: Sur, Norte, Este y Oeste. Los cuales se colocaran en los extremos del lugar.</p> <p>La dinámica comenzará contando una historia, cuando diga norte todos y todas correrán al letrero <i>norte</i> así con todos los puntos cardinales; cuando diga tormenta deberá correr hacia cualquiera de los puntos (se puede poner límite de estudiantes por punto cardinal). Después de la tormenta uno de los puntos cardinales queda eliminado y así quedarán formados los tres grupos para el trabajo.</p> <p><b>Cuento: La abuela historia.</b>  <i>Hace mucho tiempo la abuela historia decidió viajar a cada rincón del planeta utopía, con la única misión de conocer las razones de esa extraña enfermedad llamada desesperanza. Ella comenzó su viaje por las tierras del <b>SUR</b>, en aquel lugar se complicó tanto la cosa, pues allí vivían gentes de distintos lugares; gente del <b>OESTE</b> que decía que el culpable del problema de la desesperanza era del <b>NORTE</b>; mientras que otros peleaban y exigían la guerra contra el <b>ESTE</b> para poder llevar la paz a todo el planeta.</i></p> <p><i>Luego la abuela historia viajo miles de miles de kilómetros a tierras lejanas, el <b>NORTE</b>, ahí vio los modos de la desesperanza vio que la desesperanza es dios y mucho tiempo le llevo llegar a la conclusión, el <b>NORTE</b> actúa de la mano de dios el <b>SUR</b> actúa en lucha contra ese dios, y la abuela se dio cuenta que la <b>TEMPESTAD</b> es el principio de la esperanza.</i></p>	Letreros NORTE, SUR, ESTE, OESTE.
	<b>Actividad central.</b>	<b>40 minutos</b>	<i>Dilema moral: ¿Usted qué haría?</i>	<p>A continuación se leerá un caso sobre participación en el consejo estudiantil para los tres grupos:</p> <p>1. En un consejo estudiantil se reúnen para generar una lluvia de ideas para resolver el alto bullying que se da entre compañeros(as) del colegio, Tatiana de 4° grado levanta la mano y dice (x) idea, la cual la mayoría no escucha ni toma en cuenta; Santiago de 10° grado levanta la mano y les cuenta a sus compañeros(as) la misma idea que Tatiana había contado minutos antes, sus compañeros(as) le aplauden y felicitan por su gran idea...</p>	

				<p>Para el debate preguntaremos: ¿Qué paso en este caso? ¿Por qué Tatiana no fue tenida en cuenta? ¿Nos sentimos identificados con Tatiana? ¿Qué hizo que a Santiago si le prestaran atención y a Tatiana no? ¿La forma como se expresa Santiago de 10° será mejor que la forma como se expresa Tatiana? ¿Es importante el lenguaje y la forma como nos comunicamos con las y los mayores? ¿Qué se tendría que hacer para que Tatiana fuese tenida en cuenta? Y de más preguntas que puedan ir surgiendo en la conversación.</p> <p>Al final de la conversación cada participante escribirá una frase sobre participación y lenguaje que se lleve del debate en el espacio.</p>	
Evaluación	<p>A continuación presento el diario de campo de la sesión realizada el miércoles 16 de octubre de 2019 donde se condensa cómo fue la sesión y las discusiones que respecto al dilema moral surgieron:</p> <p><i>Tabla 21 Diario de campo 16 de octubre de 2019</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>DIARIO DE CAMPO 16-10-2019.</b></p> <p>Para esta sesión trabajamos al aire libre, al inicio fue muy divertida la actividad puesto que corrían y se preocupaban por no quedar fuera de un grupo, posteriormente nos sentamos y yo empecé a leer el caso del consejo estudiantil. Todos muy expectantes escuchaban atentos y empezaron a salir comentarios furiosos “el chico le robo la idea a la niña y le pusieron atención solo por ser grande” al final de la historia Martín Arenas comenta: “este se podría evidenciar como un gran caso porque se evidencia como a los menores de pequeños años nos subestiman porque solo no tenemos más de 14 años y ahorita hasta te puedo dar un ejemplo en las canchas que un compañero mío, un niño de 10° lo empuja y ni lo ayuda porque él piensa que es menor y así nadie le pone atención solo por su edad sabiendo que ellos también pasaron por eso” al preguntarles por qué creen que en la historia Tatiana no fue tenida en cuenta responden al unísono “por su edad”, y claro, las nociones mismas que como sociedad tenemos de infancia nos imposibilita ver a los niños y niñas como capaces de proponer y participar activamente en escenarios políticos como en consejo estudiantil, a su vez ellos viven esto todo el tiempo en el cole y en todos los escenarios en los que se mueven, entre la protección y anulación como sujetos políticos se baten día a día. Martín sorprendentemente responde que pudo haber sido también por el género que en la historia la niña no fue tenida en cuenta. A su vez creen que se prestan más atención entre grandes cuando en el escenario la mayoría lo son. Entrando en temas de lenguaje y formas de comunicación ellos opinan que “aunque existen diferencias entre las formas de expresarse de los grandes y los pequeños, los dos se expresan bien, no uno es mejor que otro solo</p> </div>				

es diferente” “depende del niño, porque puede ser un niño que no tenga tanta coherencia entonces se va parecer mucho a la niña del ejemplo de 4° en cambio un niño que tenga un abierto diccionario puede saber palabras que describan algo que un niño de 2° o 3° describe en 10”.

En medio de la conversación se dio la necesidad de aclarar etariamente cuales son las etapas biológicas del ser humano y hasta que edad se era niño y niña ya que algunos pensaban que hasta los 18 se era niño (confundiéndolo con la minoría de edad), para esto brevemente explique que hasta los 18 años somos menores de edad, pero pasamos por ciertas etapas. Primero estamos en la primera infancia que son los niños de 0 a 2 años, después estamos en la infancia que más o menos es de los 3 años a los 9 años, después estamos en la preadolescencia que es de los 9 a los 12, luego en la adolescencia de los 13 a los 16 y de ahí para arriba se es joven hasta llegar a la edad adulta.

A la pregunta ¿Ustedes creen que es importante la forma como nos comunicamos y el lenguaje? Contestaron la mayoría un Sí, porque “la importancia de la comunicación es por así decirlo muy específica en los seres humanos porque no solo es hablando con los mayores porque tú te puedes hacer con los mayores pero acá también estoy hablando con los menores entonces lo que importa al ver cómo nos comunicamos”

“comunicarnos es vital, y al comunicarnos con los mayores no es pues cambiando drásticamente el lenguaje nosotros los menores porque lo lógico sería que nosotros fuéramos siempre la misma persona y no siendo uno con tal y siendo otro con otra” “los niños no debemos cambiar nuestras formas de como hablamos solo por agradecerles a los mayores”. Cuando dialogamos acerca de lo que tendrían que hacer ellos y ellas para ser tenidos en cuenta en el consejo muchos respondieron “ser mayor” “ser más grandes”, uno de ellos responde “pero ahora en lo inmediato, debemos exigir que nos escuchen porque somos unos niños y merecemos respeto”, y por esto desde sus experiencias participaron contando como se sentían ante esta situación, el personerito siente que no tiene nada que contar porque dice “profe es que a mi casi no me ha pasado nada porque no hablo en el consejo” cuando le pregunto por qué casi no habla en dichas reuniones me cuenta “siento que a veces en momentos me subestiman y pues eso no me apasiona , a ratos pierdo el interés por el consejo, cuando dicen que vayan a hacer un trabajo en grupo como no hay nadie de mi grupo me mandan a hacer con los de cuarto pero como porque toca no por incluirme”. Y así se evidencia como la noción de infancia en estos espacios es la hegemónica, se ve desde la ternurización pero aunque ellos y ellas se dan la pela por romper estas ideas y plantearse desde sus formas propias de participación no se logra romper del todo la dinámica adultocentrista que la misma escuela encarna. (Diario de campo, anexo 12, 2019)

Tabla 22 Matriz experiencia pedagógica.

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Self-video: participación y representatividad ¿qué son?
Fecha y lugar	03 de mayo y 08 de mayo de 2019  Zona verde <i>La Locomotora</i> IPN.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir entre todos y todas unas conceptualizaciones propias acerca de la participación, la representatividad, la política y el trabajo en equipo.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	Enfoque crítico-reflexivo.
Enfoques en DH y otros	Enfoque en acción comunicativa.
Recursos didácticos/metodológicos	<p>El recurso metodológico utilizado fue la entrevista, aunque en las actividades tuvo ligeras variaciones la entrevista sirvió para recoger las percepciones y preconceptos acerca de las temáticas propuestas, por ello este recurso fue directo y propicio para recoger la información de las y los niños de una manera diferente y divertida.</p> <p>Acá la entrevista se entiende como aquella conversación mediada por las preguntas que puede generarse entre dos o más personas y trata un tema específico. Este es un método de investigación cualitativa donde predomina la comunicación verbal y se quiere obtener información más subjetiva. Para la entrevista es necesario un método de recolección de información, los más propicios son las grabadoras de sonido y/o de video aunque también puede darse con notas escritas y escucha simplemente.</p> <p>Según Grawitz (1984) existen distintos tipos de entrevista y se clasifican según el grado de libertad para el entrevistado, estos tipos son: “1.-La entrevista clínica (psicoanálisis, psicoterapia) 2.- La entrevista profunda 3.- La entrevista de respuestas libres 4.-La entrevista centrada o focused interview 5.-La entrevista de preguntas abiertas 6.-La entrevista de preguntas cerradas” (López &amp; Deslauriers, 2011, p. 4)</p> <p>Acá utilizamos un tipo de entrevista de preguntas abiertas con respuestas libres “en ésta se hacen preguntas precisas redactadas previamente y se sigue un orden previsto. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha” (López &amp; Deslauriers, 2011, p. 5)</p>

	En la planeación se delimitaron las temáticas a trabajar y en la ejecución ellos y ellas se hicieron las entrevistas en grupo o por parejas lo que permitió en primer lugar reunir las opiniones de un grupo y en segundo lugar responder más en confianza con sus compañeros y compañeras.			
Contenidos y actividades realizadas	Se realizaron dos actividades, la primera fue la lluvia de ideas para el inicio de la sesión y posteriormente el Circuito Self-video permitió llevar a cabo las entrevistas de una manera divertida para las y los niños; estas entrevistas además de ser dinámicas, fueron sencillas, pues se propuso responder una pregunta por video con el ánimo de obtener mejores resultados y aprovechar el corto tiempo destinado para el espacio alternativo en la escuela. <i>Tabla 23 Planeación Self-video: participación y representatividad ¿Qué son?</i>			
	<b>Momento</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Detalle de la ejecución.</b>
	<b>Recursos</b>			
	<b>Construcción de conceptos generales.</b>	<b>25 minutos.</b>	<i>Lluvia de ideas.</i>	En el tablero la dinamizadora escribirá una por una las palabras a definir (PARTICIPACION, REPRESENTAR, POLITICA & TRABAJO EN EQUIPO) y las y los participantes empezarán a opinar acerca de lo que les genera esta palabra, lo que creen que significa y en los lugares que consideran se realiza de forma efectiva. Estos aportes irán siendo anotados en el tablero, finalmente se construirá un concepto abierto de cada una de estas con consensos y disensos.
	<b>Grabación audiovisual.</b>	<b>25 minutos.</b>	<i>Circuito Self-video.</i>	En las esquinas de un recuadro marcado en el suelo estarán ubicados cuatro celulares con cámara frontal, los cuales tendrán pegada una hoja con la pregunta correspondiente, un cuadro de ayuda y uno de los conceptos mencionados anteriormente en la lluvia de ideas. La idea es que los y las participantes se dividan en grupos de a cuatro personas y seleccionen un delegado para cada base; dicho delegado tendrá que grabar un Self-video respondiendo la pregunta correspondiente y
				-Tablero. - Marcadores
				-4 celulares con cámara frontal. -Cuadros de ayuda. Hojas.

				conceptualizando la palabra señalada, el grupo tendrá 2 minutos para ponerse de acuerdo en las respuestas y el delegado 2 minutos más para grabar, al sonar el cronometro tendrán que cambiar de base y de delegado.	
	<b>Cierre</b>	<b>10 minutos</b>	<i>Diálogo.</i>	Para cerrar la sesión, hablaremos sobre los sentires en cada una de las actividades y los conceptos que se llevan de la clase. Además acordaremos las tareas para la siguiente sesión.	
Evaluación	<p>Retomando el diario de campo de la sesión se puede reflexionar acerca de la experiencia pedagógica y de cómo ésta a través del trabajo en equipo permitió conceptualizar las categorías que atravesaron el espacio: participación, política, representatividad y trabajo en equipo, poniendo en diálogo las diferentes nociones que tienen las y los niños acerca de estas categorías y como las apropian en el escenario escolar.</p> <p><i>Tabla 24 Diario de campo 03 de Mayo 2019.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Las actividades fueron realizadas en dos sesiones, la primera con grados 1°, 2° y 3° y la segunda a la semana siguiente con 4° y 5°. En las entrevistas del video-selft se obtuvieron las siguientes respuestas:</p> <p><b>Frente a qué es Política</b> para el grado 1° y 2°: “Hola me llamo mariana, la política para nuestro grupo es la guerra y pues también es como un presidente que dice cosas y todo eso”. Para grado 3°: “Hola mi nombre es Camila y la pregunta de mi equipo es la política, la política es un lugar donde se debate también es donde exponen las cosas”. Para grado 4°: “la política es una forma de discutir y elegir cosas sobre el gobierno como presidentes, secretarios, alcaldes y todas esas cosas ¿ok? Además pues puede ser algo importante o no importante, bueno no importa lo que sea pero en el colegio normalmente suceden muchas situaciones como que “¿qué pasó? A uno le cogieron el otro” o “¡ay me pegaron!” y todo ese cuento entonces ahí se arma una discusión de quien lo hizo, de si fue con intención o no, si robaron y toda esa cosa y eso podría tener que ver algo con la política”</p> <p><b>Frente a qué es ser representante</b> para grado 2°: “un representante del curso es donde tu ayudas a las personas, les dices que hacer y entonces tú lo que les dices es que hacer y así, entonces les ayudas. Chao”. Para grado 3°: “Hola mi nombre es Julieta y para nosotros nos tocó la palabra representar y para todo</p> </div>				

nuestro grupo representar es dar ejemplo a nuestra comunidad y a todos los que estamos y seguir así hasta que escojan a otro y siga siendo lo mismo”. Para grado 5°: “Pues representar es ir a un lugar y ser un vocero, dar la cara en frente de otras personas y dar su opinión, las opiniones de un grupo frente a unas personas” “Para nosotras ser representantes significa dar a conocer temas que son internos a la comunidad” “Para mi ser representante es como tener las opiniones de los demás, no causar problemas, ayudarlos” “Para mi ser representante significa dar a conocer problemas que hay o situación que se debía mejorar en algún lugar de lo que nos rodea” “Para mi ser representante es ser una persona que está mandando sobre el grupo y que todos ellos confían en uno”

**Frente a lo que es participación** para grado 1°: “Hola, yo soy Laura. La participación es que tú puedes dejar participar a los demás, no es que tu solo hables entonces yo quiero decir esto porque la profe nos dejó hablar entonces bueno esto es lo que yo dije, chao”. Para grado 3°: “Hola, la participación para mi grupo es que cuando la profe dice algo uno tiene que levantar la mano y dar su opinión”. Para grado 5°: “la participación política es dar mi opinión sobre un tema de importancia que puede llegar a hacer un cambio en el país” “la participación política es dar mi opinión sobre un tema que es importante y es una decisión” “para mí la participación política es cuando uno decir su opinión al respecto de las opiniones que dicen los políticos” “para mí la participación política es cuando tu das tu voto de lo que tú sabes para ayudar al país” “para mí la participación política es cuando una persona da una opinión acerca de algo y la comparte con los demás para aprobar o rechazar esa opinión” “también la participación política podría ser el voto porque tú puedes elegir a un presidente o alcalde para el país”

**Frente a lo qué es trabajo en equipo** para grado 1°: “Hola yo soy Cristian, a mí me tocó trabajo en equipo y el trabajo en equipo es construir algo con los demás” “mi equipo en el trabajo decidió que el trabajo en equipo es ayudar a las personas, y dar duro osea ustedes me entienden ¿no?”. Para grado 4°: “Un equipo es la ayuda mutua entre varias personas, se ayudan y acompañan. Casi siempre cuando se trabaja en equipo se gana porque todos ayudan en una buena parte del trabajo” (Diario de campo, anexo 7, 2019)

Tabla 25 Matriz experiencia pedagógica.

Variable	Descripción
Nombre de la actividad educativa	Grabación en la emisora de la cuña radial <i>Somos nosotros ¡los representantes estudiantiles de primaria!</i>
Fecha y lugar	20 de septiembre de 2019   Emisora La Voz del Pedagógico, IPN.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visibilizar la importancia del trabajo de las y los representantes estudiantiles de primaria ante todo el colegio escolar mediante la cuña radial escrita en sesiones anteriores.</li> </ul>
Enfoque pedagógico	Enfoque participativo.
Enfoques en DH y otros	Enfoque en acción comunicativa.
Contenidos y actividades realizadas	<p>La grabación de la cuña radial tuvo sesiones previas para una indagación y construcción de fragmentos para la cuña, fragmentos que posteriormente se unieron y decantaron en el siguiente guion:</p> <p><i>Tabla 26 Guion radial.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>- (Mariana) Somos nosotros,          - (Todos y todas) ¡los representantes estudiantiles de primaria!          - (Juan José) Peeero, y ustedes ¿Qué hacen?          - (Camila) ¡Inventamos cosas divertidas para el colegio!          - (Martín) Si un amigo necesita nuestra ayuda, ¡ayudamos!          - (Ángela) Somos la voz de los niños y las niñas ante el consejo escolar para tomar decisiones.          - (Juliana) Participamos para mejorar el cole, y además...          - (Julieta) Tenemos muchas propuestas para hacer del IPN un lugar más feliz.          - (Martín) junto a las profesoras, profesores, estudiantes, trabajadores, trabajadoras y todos los que quieran construir junto a nosotros.          - (Mariana) Vamos a cuidar más el cole. (Johan) recoger la basura para poder jugar mejor. - (Juliana) No desperdiciar la comida... (Johan) Cuidar nuestras plantas ¡y mucho más!          - (Juan José) ¡Que chévere! Y entonces si tengo alguna propuesta o necesito una ayudita ¿qué puedo hacer?          - (Camila) Habla con tu representante de curso.              - (Ángela y Juanjo) Nosotros; los niños y las niñas, también nos pensamos y construimos un mundo mejor.</p> </div> <p>La grabación de la cuña radial realizada, puede descargarse en el siguiente enlace:  <a href="https://drive.google.com/file/d/1UjQL24GnR-0r3_RFyU3WgLQfdRW8soje/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1UjQL24GnR-0r3_RFyU3WgLQfdRW8soje/view?usp=sharing</a></p>

Evaluación

Poder llevar a cabo la grabación de la cuña radial en la emisora fue un alcance muy importante para el proceso, pues era un proyecto al que se le había invertido tiempo, esfuerzo y muchas ganas. Adicionalmente, con la grabación se logró visibilizar el papel de las y los representantes de primaria en la institución, partiendo del reconocimiento de sus roles y de la infancia en general.



Figura 29 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019)

Este ejercicio práctico mostró por un lado la materialización de un sueño colectivo, y por el otro una apropiación de las aptitudes y actitudes necesarias para la axiodemocracia (por las que se trabajó en todo el proceso) por la vía de la acción comunicativa que implica la exigencia de respeto y la exigencia del reconocimiento como interlocutores válidos a las y los niños.



Figura 27 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019)



Figura 28 Grabación en la emisora. Fotografía propia (2019)

Para finalizar, es necesario concluir diciendo que la experiencia pedagógica en el IPN permitió más que investigar, construir conocimiento práctico con las niñas y niños, partiendo de la problematización de sus vidas cotidianas como representantes estudiantiles, esta fue llevada a cabo con diferentes actividades que si bien en el momento de llevarlas a cabo no se fundamentaron con todo el bagaje teórico de la axiodemocracia, la acción comunicativa y las infancias participativas llegaron después en el encuentro con las y los teóricos en la revisión documental y abrieron paso a la reflexión pedagógica a posteriori. Con esto entonces, se evidenció que lo que se llevó a cabo rompía la formalidad escolar apostándole desde lo alternativo a transformar las realidades no participativas de las y los niños donde el principal obstáculo era el puente roto en las formas comunicativas entre grandes y pequeños pertenecientes al consejo estudiantil en el IPN.

La retroalimentación con los niños y niñas fue un proceso continuo que se generaba en cada experiencia pedagógica y a manera más detallada al iniciar y finalizar cada semestre, ello permitió la construcción conjunta de propuestas semestrales y la evaluación de las mismas al finalizar cada periodo, además de esto el proceso de retroalimentación se vio nutrido en la informalidad del recreo y las charlas cuando terminaban los encuentros; poder tener una relación cercana con las y los niños permitió una amistad que fortalecía el proceso individual y colectivo en la escuela.

Gracias a la reflexión pedagógica, en el presente, las experiencias pedagógicas presentadas anteriormente dan cuenta de un caminar educativo por lo alternativo que transformó las actitudes y aptitudes de las y los niños y permitió el reconocimiento de la infancia en el entorno escolar del IPN demostrando que el camino propicio para que esto se diera fue la acción comunicativa desde la infancia; una acción que apeló por transformar las

formas de comunicación entendiendo que el primer paso para lograrlo es el apropiamiento de los principios de la axiodemocracia en las y los sujetos implicados en el acto educativo.

## CONCLUSIONES.

*No maduramos al margen del afecto, donde no haya acogimiento, donde nadie se siente reconocido por nadie no puede florecer la dignidad de nuestra propia condición humana, por lo tanto nos toca reaprender como sociedad a partir del reconocimiento de los niños de una manera valida, afectuosa, ¡publica! Nos toca reaprender nuestra propia condición humana como adultos.*

Alejandro Cussianovich

Apostándole al reconocimiento de la infancia como sujeto social participativo en el entorno escolar, el presente trabajo pedagógico-investigativo llevado a cabo codo a codo con las y los representantes estudiantiles de primaria en el IPN, partió de reconocer la necesidad de una participación real de los niños y niñas en el consejo estudiantil que se quiso materializar a través de la creación del espacio alternativo escolar de participación política infantil, concluyendo que:

- Los espacios alternativos contribuyen a la formación crítica de sujetos sociales en la escuela pues son escenarios más flexibles a la formalidad escolar manejando didácticas diferentes, más atractivas hacia los gustos de las y los estudiantes permitiendo así el acercamiento y un nicho de confianza reconociéndose como iguales y siendo autónomos. Por ello la creación del espacio alternativo escolar de participación política infantil se convierte en el espacio propicio para potenciar la participación real de las y los representantes de primaria en el IPN, logrando desde aquí incidir en las dinámicas del escenario concreto al que pertenecen como representantes: el consejo estudiantil. A través de encuentros pedagógicos semanales donde la cercanía etaria permitía la confianza, la diversión y la pérdida

del miedo a la hora de participar se llevaron a cabo experiencias pedagógicas por la vía de la acción comunicativa.

- A partir de la práctica pedagógico-investigativa se logró dar vida al concepto de axiodemocracia entendido como la praxis de la dimensión axiológica de la democracia en los espacios decisorios de la vida escolar. Desde esta categoría se desarrollan actitudes y aptitudes que potencian la participación política de la infancia.
- Las actitudes más propicias para la axiodemocracia son el respeto, la autoestima, el sentido de justicia, la confianza, la conservación de vínculos afectivos responsables, la participación y la empatía, estas se desarrollan mediante procesos pedagógicos constantes donde prime el diálogo y la práctica de las mismas mediante metodologías dinámicas como los dilemas morales, los talleres y la cartografía social.
- Las aptitudes más propicias para el ejercicio de la axiodemocracia son la escucha, el fortalecimiento de la participación oral, el trabajo mancomunado y la capacidad propositiva, todas ellas se logran desarrollar en tanto se ponen en práctica constantemente, pues no se pueden aprender desde lo teórico simplemente; se aprende haciendo y por ello mediante el juego, actividades que comprometen el trabajo en equipo o que se medían por el diálogo se gestan dichas actitudes. Gracias a recursos didácticos como la lluvia de ideas, la estrategia de grupos focales y el atreverse a crear propuestas para transformar dinámicas ambientales y participativas en el IPN se lograron transformar aptitudes pasivas por aptitudes propositivas,

críticas y creativas que terminaron visibilizando a las y los representantes estudiantiles ante la comunidad escolar.

- Para la infancia la participación política es una cuestión de disputa continua incluso con ellos mismos, pues es esta una categoría atravesada por nociones hegemónicas que brindan a las y los niños cierta comodidad en el proteccionismo al que se les destina socialmente. He aquí la importancia del trabajo educativo comunitario, pues supone desnaturalizar junto a ellos y ellas estas prácticas cotidianas de sumisión hacia la infancia que les arrebatan su derecho a participar políticamente, por ello mediante experiencias pedagógicas con enfoque crítico-reflexivo se contribuyó a dicha desnaturalización, haciendo hincapié en esas fisuras problemáticas que ellos y ellas observaban en el espacio destinado a la participación al que asistían: el consejo escolar; utilizando el dialogo reflexivo en metodologías como los grupos focales de discusión se inició conceptualizando lo que es ser representante, la participación política y el consejo estudiantil para luego contrastarlo con lo que sucede en la realidad cotidiana de sus roles en dicho órgano, evidenciando así como la realidad no era participativa para ellos y ellas y por ende debía ser reflexionada y transformada.
- A partir de las experiencias pedagógicas que incitaron a la participación de las y los niños en el IPN utilizando recursos como la emisora y haciendo propuestas para toda la institución que satisficieran las problemáticas que ellos y ellas mismas evidenciaron en cuánto al medio ambiente, la participación estudiantil y el manejo del espacio institucional por el proyecto fronteras, se logró llegar a la conclusión de

que la noción de infancias participativas permite posicionar a las y los niños como sujetos políticos necesarios para la construcción de mundo a partir del debate y la toma de decisiones en el escenario educativo. Esto supone entonces una responsabilidad en la infancia de posicionarse críticamente en el mundo actual para así poder estar presente, opinar y decidir sobre aquello que les atañe como sujetos sociales, teniendo un papel protagónico desde el cual se pueda desdibujar la brecha impuesta por el adulto-centrismo en el entorno escolar.

- La responsabilidad crítica de asumirse como sujeto social se aprende, no es algo ya dado, pues supone como dije anteriormente desnaturalizar las prácticas cotidianas que impiden a la infancia ser parte de los debates y de la toma de decisiones que les conciernen. Por ello, lo primero es entender que este aprendizaje se logra mediante un proceso educativo crítico que sea constante y que propenda por metodologías acordes a esta intención como la cartografía social, el debate, la lluvia de ideas, los dilemas morales, etc. recursos metodológicos utilizados en el espacio alternativo con la práctica del trabajo mancomunado, la autonomía y el ejercicio crítico-reflexivo constante de participación política dando como resultado niños y niñas que se cuestionaban sus roles y que ahora exigían que se les viese como interlocutores válidos en el consejo estudiantil.
- También mediante estas experiencias pedagógicas que visibilizaron el rol representativo de las y los niños pertenecientes al proceso de práctica indirectamente se sensibilizó a la comunidad escolar del IPN (administrativos, administrativas, docentes, estudiantes, padres y madres) acerca de la importancia de

infancias participativas que promuevan sujetos sociales en el aquí y el ahora transformando la visión infantilizadora de la infancia que posterga su participación hasta que logre -en términos kantianos- la mayoría de edad.

- Mediante la observación del consejo estudiantil se evidenció que, aunque este es un escenario de carácter participativo para las y los estudiantes había algo que impedía que las y los niños pudiesen participar igual que las y los representantes de bachillerato, ese algo era la comunicación. En las formas comunicativas de forma muy sutil empezaba a quebrarse el respeto y la confianza hacia las y los más pequeños y por ello no se les concebía como interlocutores válidos en el espacio.
- La acción comunicativa desde la infancia implica aterrizar dicha teoría sociolingüística a la práctica pedagógica con niños y niñas, desnaturalizando el lenguaje y las formas comunicativas que se tienen en la escuela para con ellos, donde las jerarquías impiden reconocerles como iguales, con capacidad de crear consensos y de proponer disensos desde el respeto frente a situaciones que se den en la vida cotidiana de la escuela, a través de espacios escolares propicios para forjar la acción comunicativa tales como: las jornadas de autogobierno estudiantil, la emisora escolar, los grupos por proyectos transversales, los espacios artísticos, el periódico estudiantil, los grupos lecto-escritores, los círculos de la palabra, los grupos de estudio, los espacios de mediación y por supuesto el espacio alternativo escolar de participación política infantil.
- El camino para lograr infancias participativas y entornos axiodemocráticos es la acción comunicativa, pues esta permite concebir a las y los niños como

interlocutores válidos, esto se materializó en el espacio de práctica pedagógico-investigativa desde un enfoque crítico-reflexivo en experiencias pedagógicas que propendían por la dialogicidad a través de grupos focales de discusión, dilemas morales para el debate y entrevistas dinámicas entre el grupo evidenciando una desnaturalización del lenguaje en las y los niños.

- La educación comunitaria entra en la escuela por esas fisuras que deja la hegemonía cultural reproducida por el tradicionalismo en la educación y a través del disciplinamiento escolar, transformando a partir el ejercicio de la acción comunicativa desde la infancia las prácticas autoritarias por relaciones educativas más justas para las y los sujetos escolares. Desde la educación comunitaria la infancia entonces encuentra un lugar protagónico en la escuela, pues además de propender por relaciones dialógicas ésta forja niñas y niños críticos, reflexivos y agentes sociales de su proceso educativo en la escuela.

## RECOMENDACIONES.

- *Dar continuidad al espacio alternativo escolar de participación política infantil en el IPN mediante su institucionalización como parte del proyecto transversal de democracia, destinándole el tiempo necesario para el trabajo pedagógico con las y los niños representantes (una o dos horas semanales). Esto reconociendo los alcances de las y los niños pertenecientes al proceso en términos de participación, representatividad, comunicación y democracia.*

## REFERENCIAS

Aristizabal, A. Cuellar, M. Rojas, A. (2014). El proyecto de democracia: una estrategia para aprender a convivir y ser buenos ciudadanos. [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. Repositorio institucional UPN. Recuperado de [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/598/TO-](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/598/TO-17104.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[17104.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/598/TO-17104.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Barra, E. (1987) El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. Revista Latinoamericana de Psicología, 19 (01), 07-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>

Benitez, L (s. f.) Los dilemas morales. EDUCREA. Consultado el 17 de junio de 2020. Recuperado de <https://educrea.cl/los-dilemas-morales/#:~:text=Un%20dilema%20moral%20es%20una,en%20conflicto%20unas%20con%20otras.>

Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception. British Journal of Sociology, 9 (02). 159-174. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/587912?origin=crossref&seq=1>

Betancourt, A. (2007). EL TALLER EDUCATIVO: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. (2 ed.) Bogotá, Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

Bienestar IPN. (2016). Caracterización general familias del Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá, Colombia: Instituto Pedagógico Nacional.

Bobbio, N. (1993). Liberalismo y democracia. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Cantor, L. (2016). Formación Ético-Política, Infancia y Contexto Escolar: Comprensiones y Aportes desde la Pedagogía de la Memoria. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. Repositorio institucional UPN. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1036/TO-19522.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura educación para la ciudadanía. Revista de educación, N° extraordinario 2011, 137-159.

Castro, C. (2013). Reflexiones sobre una pedagogía de la memoria en Colombia. Encuadre SPI. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Constitución Política de Colombia (1991) Título I De los principios fundamentales Artículo 1. Bogotá, Colombia: Ediciones Nueva Jurídica.

Cussiánovich, A. (2003) protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. Historia del pensamiento social sobre la infancia. 86-102. Recuperado de <https://infanciaybuenvivir.files.wordpress.com/2017/08/2-protagonismo-participacion-en-funcion-de-derechos-cussianovich.pdf>

Del Pino, M. (2012). Enfoque Dialógico de Comprensión. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11(21). 47-61. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/100/95>

Espinosa-Gómez, D. (2014). Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. Rastros Rostros, 16 (30). 95-104. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/824/821>

Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. Rizoma freireano. 27. 01-14. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/educacion-comunitaria>

Estévez, D. Moyano, J. (2015). A Participar Participando: Un Proceso de Sistematización de la experiencia, desde la práctica pedagógica con niños y niñas de edad inicial de los sectores urbano-populares en la localidad de suba. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Bogotá. Repositorio institucional UPN. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2290/TE-17775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferrada, D, Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios Pedagógicos XXXIV, 1(1). 41-61. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003)

Freire, P. (1985). Pedagogía del Oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, J. (2018). Programa Línea escuela comunidad y territorio. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

García, J. (1993). Acción Pedagógica y Acción Comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. Revista de educación, (302). 129-164. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=490>

Grawitz, M. (1984). Métodos y técnicas de las ciencias sociales. México, D.F: Editia Mexicana.

Guisán, E. (2000). Más allá de la democracia. Madrid, España: Tecnos.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I. Madrid, España: Taurus.

Hamui-Sutton, A., Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica. 2 (5). 55-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hoyos, G. (1995). Ética Comunicativa y Educación para la Democracia. Revista Iberoamericana de Educación, (07). Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/110408.pdf>

IPN. (2018). MANUAL DE CONVIVENCIA 2018. Bogotá, Colombia: Instituto Pedagógico Nacional.

IPN. (2018). PEI. Bogotá, Colombia: Instituto Pedagógico Nacional.

Kohlberg, L., Power., Higgins. (1997). El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario. En: La educación moral según Lawrence Kohlberg .

Bilbao, España: Desclée de Brower. 49-79. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>

López, R., Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Margen. (61). 01-19. Recuperado de

<https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Marmugi, K. (1978). Democracia y dictadura. Robertexto. Recuperado de

[http://www.robertexto.com/archivo3/democr\\_dictadura.htm#top](http://www.robertexto.com/archivo3/democr_dictadura.htm#top)

Miranda A. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman. Revista de la facultad de educación de Albacete. (05). 33-46.

Museo Pedagógico. (2017). IPN patrimonio. Bogotá, Colombia: Museo Pedagógico. Recuperado de <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/>

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas. (62). 15-36. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss62/8/>

Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. Práxis Filosófica. (28). 07-22. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>

ONU: Asamblea General. (1989, 20 de noviembre) Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

ONU: Asamblea General. (1966, 16 de diciembre) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Recuperado de

<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia. (11° ed.) España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Pérez, E., Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. Artículo arbitrados, 12 (42). 455-460. Recuperado de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005)

Prieto, M. (2003). Educación para la Democracia en las Escuelas: un Desafío Pendiente. Revista Iberoamericana de Educación, 33(02). 01-11. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/497Prieto.pdf>

Radke, F. (1936). Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935. Bogotá, Colombia: El Gráfico.

Red CIMAS. (2009). Metodologías participativas manual. Madrid, España: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).

Red Lenguaje. (2017). Lenguaje y Democracia. En: Pedagogía, Lenguaje y Democracia. (21-32) 1° ed. Bogotá, Colombia: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

RICOBASSILON. (2007, 19 de octubre). Orlando Fals Borda- Sentipensante [video] YouTube. Recuperado de <https://youtu.be/LbJWqetRuMo>

Rodríguez, J. (2016). Voces Históricas del Instituto Pedagógico Nacional. Balance historiográfico. [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional] Bogotá, Colombia: Repositorio institucional UPN. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/504/TO-19581.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez-Mena, M. (2000). El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Revista Educación. (99). 01-11. Recuperado de [http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file\\_docentes/150bi\\_aa69ca.pdf](http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file_docentes/150bi_aa69ca.pdf)

Rodríguez, M. (2014). Perspectivas de la Educación desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jünger Habermas. Visión Educativa IUNAES. 7(16). 47-57.

Sánchez, E. (2013). El dibujo como estrategia pedagógica para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura de segundo grado de educación preescolar. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] México D,F: UPN. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30103.pdf>

Sanchez, N. (2016). Representaciones Sociales del Mundo Infantil Sobre el Derecho a la Participación: el Caso del Curso 503 del Colegio San Agustín IED. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Bogotá, Colombia: UPN. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2302/TE-19020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Searle, J. (1994). Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid, España: Editorial Cátedra, Colección Teorema. Recuperado de <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf>

Suárez, M., Conde, N. (2009). Teorías de la Argumentación Jurídica. En: Cuadernos de Trabajo Seminario de Filosofía del Derecho. Argumentación Jurídica. México: UNAM.

Torres, A. (1997). Escuela y Comunidad. Modernidad y Nuevos Sentidos de lo Comunitario.. Pedagogía y Saberes. (10). 05-14. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6211/5163>

Varela, J., Alvares-Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid, España: ediciones La Piqueta.

Vélez, I., Rátiva, S., Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía. 21(02). 59-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281823592005>

Villareal, F. (2017). “10:26 a.m. La tierra tiembla”: cincuenta años del último gran terremoto en Bogotá. En VICE. Recuperado de [https://www.vice.com/es\\_co/article/aejn5b/1026-am-la-tierra-tiembla-cincuenta-anos-del-ultimo-gran-terremoto-en-bogota](https://www.vice.com/es_co/article/aejn5b/1026-am-la-tierra-tiembla-cincuenta-anos-del-ultimo-gran-terremoto-en-bogota)

Wenger, C. (2015). Teoría de la argumentación, retórica y hermenéutica: un álbum familiar a revisar. ADVOCATUS, 12. 209-221.

WEBMASTER UMCH. (2016, 04 de agosto). Pedagogía de la Ternura - Dr. Alejandro Cussianovich Villarán [video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TrIXSxtSUGE>

## **TABLA DE ANEXOS.**

- Anexo 1 Diario de Campo 18 de septiembre de 2018.
- Anexo 2 Diario de Campo 20 de septiembre de 2018.
- Anexo 3 Diario de Campo 26 de septiembre de 2018.
- Anexo 4 Diario de Campo 19 de marzo de 2019.
- Anexo 5 Diario de Campo 11 de abril de 2019 (trabajo con 4° y 5°).
- Anexo 6 Diario de Campo 11 de abril de 2019 (trabajo con 1°, 2°).
- Anexo 7 Diario de Campo 03 y 08 de mayo de 2019.
- Anexo 8 Diario de Campo 09 de mayo de 2019.
- Anexo 9 Diario de Campo 04 de septiembre de 2019.
- Anexo 10 Diario de Campo 20 de septiembre de 2019.
- Anexo 11 Diario de Campo 26 de septiembre de 2019.
- Anexo 12 Diario de Campo 16 de octubre de 2019.
- Anexo 13 Entrevista a Cristian Caballero 25 de octubre de 2018.
- Anexo 14 Diario de Campo Entrevista a Daniela Salamanca 28 de octubre de 2018.
- Anexo 15 Diario de Campo audiovisual 04 de noviembre de 2018.
- Anexo 16 Diario de Campo audiovisual 25 de octubre de 2018.
- Anexo 17 Diario de Campo audiovisual 15 de mayo de 2019.
- Anexo 18 Cuña radial representantes de primaria 20 de septiembre de 2019.
- Anexo 19 Diario de Campo 19 de octubre de 2019.
- Anexo 20 Propuesta semestral de práctica agosto de 2018.
- Anexo 21 Propuesta semestral de práctica marzo de 2019.
- Anexo 22 Propuesta semestral de práctica septiembre de 2019.
- Anexo 23 Consentimientos informados.