

**FAMILIA Y ESCUELA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA
EN LA INFANCIA DESDE PROCESOS PEDAGÓGICOS POTENCIADORES DEL
SENTIDO CRÍTICO**

HILDA ALEJANDRA HERNÁNDEZ PACHECO

MARTHA PATRICIA TORRES SABOGAL

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

COMUNICACIÓN, CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2015

**FAMILIA Y ESCUELA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD
POLÍTICA EN LA INFANCIA DESDE PROCESOS PEDAGÓGICOS
POTENCIADORES DEL SENTIDO CRÍTICO**

HILDA ALEJANDRA HERNÁNDEZ PACHECO

MARTHA PATRICIA TORRES SABOGAL

Tesis para optar al título de Magister en Comunicación Educación

Directora

ANA BRIZET RAMÍREZ CABANZO

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria

Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

COMUNICACIÓN, CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2015

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPITULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 12 |
| 1.1.Planteamiento del problema | 12 |
| 1.2.Pregunta Problema | 15 |
| 1.3.Objetivos | 15 |
| 1.3.1. Objetivo general | 15 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 15 |
| 1.4.Marco contextual | 16 |
| 1.5.Estado del arte | 17 |
| 1.5.1. Sujeto político e infancia desde los ámbitos familiar y escolar | 17 |
| 1.5.2. Procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en relación a la configuración de la subjetividad política | 24 |
| 1.5.3. Conclusiones del estado del arte | 33 |
| 1.6. Enfoque y método de investigación | 35 |
| 1.7. Población | 37 |
| 1.8.Técnicas e instrumentos de recolección de información | 38 |
| CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO | 45 |
| 2.1. Sujeto político e infancia | 45 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.1. El sujeto político | 45 |
| 2.1.2. Los niños y las niñas como sujetos políticos | 49 |
| 2.1.3. Familia y escuela: dos escenarios, un mismo sentir | 54 |
| 2.2. Lo educativo como nicho de sociedad | 59 |
| 2.2.1. Pensando en una educación diferente | 59 |
| 2.2.2. Los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en la configuración del sujeto político | 63 |
| 2.2.3. Nuevas formas de comunicación y su relación con lo educativo | 69 |
| CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS | 75 |
| 3.1. Aproximación al análisis de la configuración del sujeto político infantil desde la relación familia – escuela | 75 |
| 3.1.1. Relaciones de carácter privativo propiciadas por concepciones adultocéntricas | 77 |
| 3.1.2. Relaciones de carácter participativo al interior de la comunidad educativa (un caso de protagonismo infantil) | 82 |
| 3.1.3. Adultos significativos en la búsqueda de futuros ciudadanos sociales | 89 |
| 3.1.4. La configuración del sujeto político en la infancia: 6 lugares a tener en cuenta | 91 |
| 3.2. Formación política infantil desde el consenso de la relación familia – escuela a partir de procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico | 100 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.1. La escuela y su tradicional concepto privativo: posmodernidad, consumo e individualismo | 101 |
| 3.2.2. Procesos pedagógicos con enfoque crítico: posiciones esperanzadoras | 106 |
| 3.2.3. Procesos pedagógicos desde los cuatro potenciales | 113 |
| 3.2.3.1. Potencial afectivo: me gusta ser amado y reconocido en la casa y en la escuela | 113 |
| 3.2.3.2. Potencial creativo- comunicativo: ser creativo es dar apertura de pensamiento para identificar los problemas y las soluciones | 115 |
| 3.2.3.3. Potencial ético-moral: somos reflejo de nuestro entorno | 118 |
| 3.2.3.4. Potencial democrático participativo: en la búsqueda de la ciudadanía social | 120 |
| 3.3. Las interacciones tecno mediadas y el sujeto político | 122 |
| 3.3.1. Cambios en la subjetividad política infantil en la era actual | 123 |
| 3.3.2. Procesos pedagógicos con sentido crítico y saberes mediáticos | 127 |
| CONCLUSIONES Y APORTES | 134 |
| BIBLIOGRAFÍA | 141 |

RESUMEN

Este trabajo investigativo consiguió poner en práctica la suma de elementos teóricos que se encontraron a partir de la relación familia escuela, en la búsqueda de la configuración del sujeto político infantil mediada por el campo Comunicación Educación, a través de procesos pedagógicos críticos para impactar la cotidianidad de tres cursos de los grados segundo, tercero y cuarto en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta de la localidad de Usme de Bogotá, favoreciendo cambios en la percepción de los adultos y de los infantes participantes de la propuesta educativa. Fue así como mediante el diseño y la implementación del programa *Aprendiendo juntos* se recogió información que permitió evidenciar aquellos elementos, lugares y narrativas que son claves para potenciar al sujeto político desde la infancia.

Familia y escuela son los ámbitos donde los sujetos infantiles alcanzan sus primeros aprendizajes. Estos son favorecidos por los adultos significativos que están allí, los cuales tienen una influencia importante en niños y niñas, propiciando relaciones que pueden ser de carácter participativo o por el contrario tener un carácter privativo. La práctica docente está llamada a la reflexión, al sentido crítico y a una intencionalidad clara en cuanto a la formación de los sujetos en el ejercicio educativo que permita que los infantes se cuestionen sobre su realidad, vislumbrando posibilidades que les lleven a actuar para transformarla.

ABSTRACT

This research achieved to implement the theoretical elements that were found in the school family relationship, in the pursuit of the configuration of the child as a political subject. Exercise was made inside Communication Education field, through Critical pedagogy in the learning processes to impact the reality of three courses of the elementary school: second, third and fourth grades, in School Ofelia Uribe Acosta in Usme, Bogota. It was favoring changes in the perception of adults and infants who participated in this educational proposal. Thus, by designing and implementing the program called *Learning together*, we could gather information to demonstrate the elements, the places and the narratives that are essential to strengthen the political subject since childhood.

Family and school are the locations where child reaches their first learnings. These are favored by significant adults who are there, who have a major influence on children, encouraging relationships that can be participative or private character. Teaching practice is called upon reflection, critical thinking and clear purpose in the subject's education, that allows the child to question the reality. It can providing glimpse of possibilities that allow children transform their world.

“Más aún: creo que algunos niños a una cierta edad, y en ciertas condiciones, tienen facultades congénitas que les permiten ver más allá de la realidad admitida por los adultos.

Podrían ser residuos de algún poder adivinatorio que el género humano agotó en etapas anteriores, o manifestaciones extraordinarias de la intuición casi clarividente de los artistas durante la soledad del crecimiento, y que desaparecen como la glándula del timo cuando ya no son necesarias.”

(Gabriel García Márquez)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se llevó a cabo con el fin de encontrar caminos desde lo educativo que posesionaran en niñas y niños una mirada del mundo que les posibilitara una reflexión continua sobre su realidad para transformarla. Así, se pretendió dar luces para la configuración del sujeto político infantil, con una cosmovisión de la vida y desde una reflexión continua sobre su contexto histórico- social. Se buscó desarrollar procesos en el individuo para situarlo en el mundo de forma voluntaria y propositiva, que le permitieran tener una imaginación creativa, que le llevaran a sentir la libertad para decir lo que piensa y para actuar, que fuese un ciudadano completo. Concibiendo a la familia y a la institución escolar como los lugares más próximos en donde los infantes forman sus concepciones políticas, sociales, culturales, económicas, éticas y estéticas.

Los autores de la teoría de la reproducción (Bonal, 1998), mostraron que la escuela es aquella institución que reproduce las desigualdades sociales y que justifica la inmovilidad social, dando una sensación de justicia desde lo meritocrático, pero dejando de lado los ritmos de aprendizaje individuales del estudiante y las características personales dadas por su contexto. Durante siglos, la institución escolar ha servido como el principal dispositivo reproductor de las dinámicas de producción del sistema social, cultural, político y económico que se ha impuesto con la bandera del progreso y el desarrollo desde el proyecto de la modernidad - colonialidad como la idea más ilustrada y racional tras la revolución francesa. Lógica bajo la cual se mueven la mayoría de países latinoamericanos y otros, que han sido etiquetados como países tercermundistas o en vía de desarrollo, entre estos, Colombia.

La familia, la escuela y los medios de comunicación son aquellos ámbitos frecuentes en los que los infantes van a encontrar aprendizajes que influenciarán el resto de su vida. Sin embargo, la escuela por años ha ignorado el papel de la familia en la formación de los sujetos, desligándose de ésta y limitando sus encuentros a dar ciertos informes periódicos que dan cuenta del rendimiento académico de niños y niñas.

La escuela como espacio de *socialización secundaria* no puede olvidar el espacio de *socialización primaria* que aportan las dinámicas familiares, pues es allí donde los sujetos comienzan a adquirir las reproducciones de su cultura que luego se manifiestan en la escuela y más tarde en la sociedad. Así, prácticas como la inequidad entre los géneros, la discriminación de ciertos grupos sociales y la indiferencia social se perpetúan durante generaciones, puesto que los infantes vienen observando en sus dinámicas familiares esas maneras de comportarse y de asumir el mundo.

Al acercarse al concepto de infancia se encontraron autores como Contreras y Pérez (2011), quienes han observado la relación entre la participación infantil y la mirada adultocéntrica proveniente de arraigos culturales desde los cuales la figura infantil implica inferioridad, menosprecio y falta de importancia; causas por las cuales, la infancia se omite en la construcción de sociedad. Esta concepción de menosprecio por las valoraciones infantiles coexiste en la actualidad con los planteamientos realizados por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que establece el concepto de infancia desde un marco de derechos, consagrando el derecho a participar de todos los niños, niñas y adolescentes. Hoy por hoy se han conquistado escenarios donde se empieza a dar una participación infantil, pero de manera muy disminuida o ficticia, en la que niños y niñas juegan a ser adultos, pero sus aportes no se consideran aún valiosos.

La escuela puede ser un escenario en el cual se dé una participación real de estos que llegue a tener repercusión en el ámbito familiar y barrial, es así como se hace importante el posibilitar otras miradas desde lo educativo que permitan consolidar realidades tendientes a la construcción de sociedades que incluyan al ser humano desde la infancia, sumando importancia a sus iniciativas, preocupaciones e intereses. Se ha de mejorar la comunicación entre familia y escuela, tomando modelos educativos desde los cuales se dé una mayor participación al estudiantado, partiendo de su contexto, que lleve a emancipar el pensamiento direccionándolo hacia la construcción de un mundo mejor.

Pedagogías alternativas tales como la Educación Popular o Educación para la Liberación expuesta por Freire aparecen como una posibilidad de estructurar las bases para que el bienestar social emerja desde la escuela, inmersa ésta dentro de las comunidades, potenciando elementos que les permitan construir criterios a los sujetos que las componen, para dinamizarlas y hacerlas más coherentes.

Esto en pro de erradicar aquellos modelos devastadores que ponen en juego las garantías de la tan anhelada vida digna, con claras intenciones de acumulación de capital y de intervención de territorios a nivel mundial, tras los cuales no solo se ha visto desangrar la ecología del planeta, sino que además establecen ambientes de desasosiego en las poblaciones que los implementan. La historia latinoamericana y del mundo muestra cuáles son los adefesios sociales que direccionan hacia las guerras, el hambre y la injusticia. Por tal motivo, el propósito de esta investigación es lograr reunir la mayor cantidad de elementos teóricos y prácticos que por medio de la educación y la formación de niñas y niños puedan transformar estas realidades.

Desde esta investigación se han tomado posturas esperanzadoras que ven en lo educativo la manera en la que los sujetos pueden hacerse más conscientes de sus contextos. Así, se toman elementos desde Vigotsky (Schneuwly y Bronckart, 2008) quien argumenta que la infancia es el momento en que puede darse una transformación social, proponiendo que es en la génesis social del pensamiento donde se encuentran soluciones, dando mayor importancia al desarrollo del pensamiento en la infancia. Esta tesis va a nutrirse de las premisas de Alvarado (2006), quien analiza la configuración de la subjetividad política en la infancia desde cuatro potenciales humanos: el afectivo, el creativo-comunicativo, el ético- moral y el político, este último en el presente trabajo es llamado potencial democrático - participativo.

También se tomaron postulados como los de Zuleta (2010) y Nussbaum (2010) desde los cuales la educación debe tener un carácter más universal, donde *techne* y *cognes* se articulen en pro de la formación de seres integrales. Estas reflexiones han llevado a elaborar una metáfora en la que la escuela debe transformarse en nicho en la construcción de sociedad, concluyendo que son los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico expuestos por autores como Freire (1997), Giroux (2003), McLaren (1997) y Apple (2001) los que logran hacer que los sujetos asuman una posición histórico-política llegando a formar una consciencia elaborada que les lleve a emanciparse.

Esta mirada ha de transformar los *códigos interpretativos* de los sujetos, que para Lechner (2002), son aquellas formas en las que se lee el mundo. Se hace necesario que niños y niñas sean educados para tomar una postura crítica frente a las injusticias que suceden en sus medios, interiorizando su papel de transformadores de sus contextos. Así, es apremiante que tanto desde lo escolar como desde lo familiar se enseñe a los infantes a acudir a esos códigos interpretativos al mirar televisión, al entrar a internet, al hablar con las personas. Estos códigos han de potenciarse mediante procesos pedagógicos que permitan a los sujetos tomar posturas críticas, con el fin de que estos sean capaces de construir su propia vida, de tomar las riendas de su individualidad, pero también de su sociabilidad, en últimas de ser sujetos políticos.

Se articularon estos contenidos a una metodología desde la cual se examinaron imaginarios, subjetividades, significados y formaciones culturales en espacios dialógicos como las narrativas, y en espacios macros como la interpretación de las realidades dentro del sistema mundo, siendo la etnografía multisituada (Marcus, 2001) la que proporcionó las herramientas para establecer conexiones en lugares como la escuela, el barrio, la familia, lo virtual y el sistema, en pro de una mayor comprensión de cómo se configura la subjetividad política infantil.

Este trabajo concluyó con el análisis de cómo niñas y niños incorporaron a sus subjetividades lo que acontecía en sus contextos permeando su sensibilidad, racionalidad, tecnicidad, corporeidad y sociabilidad. Así, se desarrolló un diseño metodológico con un enfoque crítico mediante el programa denominado *Aprendiendo Juntos*, desde el cual se trabajó con talleres, entrevistas a profundidad, y observaciones participantes con padres, estudiantes y docentes que proporcionaron contextos escolares enriquecedores y la vinculación de las familias a la investigación. Estas prácticas pedagógicas se desarrollaron de forma intencionada buscando generar escenarios desde los procesos potenciadores del sentido crítico, para lograr la configuración de la subjetividad política infantil, en el colegio Ofelia Uribe de Acosta de la localidad de Usme en Bogotá.

CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Se establecieron como elementos fundamentales en el planteamiento del presente problema de investigación al sujeto político infantil y su formación pedagógica. Con estos se diferenciaron dos categorías: Sujeto político e infancia y Procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico. Estas, constituyen el entramado que buscó más allá de las descripciones, consolidar procesos pedagógicos influyentes en la formación de niñas y niños como sujetos políticos.

Como ya se dijo, muchos han identificado desde teorías como la de la reproducción aquellos elementos de la escuela que han venido contribuyendo al sistema económico reinante en el mundo occidental, haciendo que se perpetúen las clases sociales existentes en la sociedad, de manera que no exista movilidad social. Los autores de la reproducción dicen “la forma en la que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza” (Bonal, 1998, p.76).

Otros estudios han mostrado que el hombre se va sometiendo casi voluntariamente a un sistema que requiere una base trabajadora “obreros” con el fin de que se perpetúe la riqueza de una clase social determinada. Willis (1988), consolida su investigación desde la perspectiva de la reproducción social a través de la cultura, analizando la institucionalidad escolar y lo producido en los grupos sociales que la asisten, de la cual surge el libro titulado “Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”. En el que se muestra la resistencia que presentan ciertos individuos a lo establecido por la escuela, pero a pesar de ello, finalmente se acomodan al sistema, perpetuándose en su clase social.

En Colombia, el ámbito familiar se instituye a nivel legal desde una serie de regulaciones emitidas por El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien establece la normatividad sobre filiación en el país, considerando puntualmente la declaración frente a los derechos y la protección de quienes componen esta estructura social “como lo son la falta de nutrición, la división e inestabilidad del núcleo familiar, la pérdida de valores y la niñez desvalida” (Ley 75, Diciembre, 1968). De esto, es claro evidenciar que las regulaciones legales aportadas por el Estado colombiano a la infancia son de orden proteccionista dejando de lado los derechos que frente a la participación se deben establecer para su desarrollo como ciudadanos.

Este enfoque de derechos con un carácter proteccionista ha hecho que instituciones sociales significativas en la construcción y formación del sujeto infantil, como son la familia y la escuela, prioricen una serie de acciones encaminadas a la ética del cuidado, por encima de la formación ciudadana y la configuración de la integralidad del sujeto. A pesar de esto, se observa que en la realidad social, ni siquiera se respetan los derechos relacionados con la atención básica de los infantes, lo cual genera un círculo vicioso, puesto que los infantes no pueden hacer reclamo alguno de su vulnerabilidad, debido a su carencia formativa en relación a la participación.

Es así que se hace prioritaria la reflexión social y académica que involucre al núcleo familiar y al escolar de forma colaborativa. Para Intxausti (2010), “la educación familiar difícilmente puede ser concebida independientemente de la cultura, ya que es a través de los sistemas de significados que proporciona, que sus miembros se adaptan al entorno y estructuran sus actividades” (p.110). Esta aseveración da cuenta de los elementos culturales que de forma casi natural se asumen en la familia y que indiscutiblemente van ligados a la configuración del sujeto, que luego son asumidas por la escuela, los cuales son fundamentales a la hora de concebir los procesos y desarrollos necesarios para la formación ciudadana de los infantes.

Al realizar la ruta metodológica, se hizo fundamental para la configuración del sujeto político en la infancia el estudio de Alvarado (2006) quien afirma que:

...las personas nos constituimos como seres humanos, (...) exactamente allí en el límite en el que al mismo tiempo (...) reconocemos que nuestra propia naturaleza humana individual se hace insuficiente para dar cuenta de lo que significa vivir en libertad, construyendo condiciones de felicidad para todos y todas (p.3).

Desde allí, cuando se hablaba de desarrollo humano, se encontró que a partir de lo formativo, el sujeto establece una reflexión dentro y fuera de sí, que contempla su dimensión moral, ética y política. Por tanto, se construye como humano, en el preciso lugar donde la “individualidad” da paso a la constitución del “nosotros”, a la naturaleza intersubjetiva que pone a la persona de cara a criterios, acuerdos, normas, y formas de actuar compartidos.

La idea de aportar desde de lo educativo en la construcción de un ser humano integral, se hizo en pro de condiciones más justas y equitativas en su entorno, en donde exista la posibilidad de que el sujeto cuente con una autonomía que le lleve a ser más activo y participativo socialmente. Así, se busca la formación de personas capaces de reflexionar sobre las dinámicas e instituciones que han mantenido las condiciones actuales de la sociedad colombiana. Por tanto, establecer procesos pedagógicos que contribuyan a la formación del sujeto político es una tarea urgente.

Buscando ser coherentes con lo expuesto en la presente investigación se ha encontrado que el campo de acción propicio ha de ser la infancia escolarizada. Es así que los estudios se desarrollaron con estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado de un colegio oficial de Bogotá, ubicado en una zona que bien podría caracterizarse como deprimida de la ciudad capital de Colombia.

De esta manera, se desplegó el análisis de la configuración del sujeto político en la infancia, a partir del aporte que puede hacer la escuela, teniendo en cuenta aportes pedagógicos que potencien el sentido crítico como los considerados por Simón Rodríguez, Zuleta y Freire, McLaren, Apple y Giroux, entre otros. Procesos desde los cuales la educación se presenta como una salida a las posturas dominantes tales como el paradigma de la minoría de edad, el cual es excluyente de las miradas del mundo que tienen los infantes, modelos que consolidan hegemonías y perspectivas desarrollistas que perpetúan y encrudecen las crisis sociales y con éstas, la insatisfacción del ser humano.

1.2. Pregunta problema

¿Qué elementos de los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico influyen en la formación del sujeto político en la infancia y logran fortalecer los vínculos entre los ámbitos escolar y familiar?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Reconocer elementos potenciadores de la configuración del sujeto político, en niños y niñas de básica primaria del Colegio Ofelia Uribe de Acosta, a partir de procesos pedagógicos que fortalezcan los vínculos existentes entre los ámbitos escolar y familiar.

1.3.2. Objetivos específicos

Aproximarse al análisis de la configuración del sujeto político en niños y niñas de básica primaria, desde los aportes provenientes de los ámbitos escolar y familiar.

Desvelar la importancia de la formación política en la infancia desde un consenso de los ámbitos familiar y escolar, a partir de procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico que impliquen a niños y niñas en su correspondencia con los otros y lo otro.

Identificar cómo en las interacciones con las nuevas tecnologías emergen elementos para la configuración de la subjetividad política infantil.

1.4. Marco contextual

La Conferencia Iberoamericana de Bienestar Social de Acevedo (1974), recoge las percepciones sobre Latinoamérica diferenciando su situación de la del resto de los países del mundo. Esta reconoce que la región está llena de contradicciones en la medida que conviven “la miseria y la opulencia, la ignorancia y el saber, el primitivismo y la técnica” reflejando las grandes desigualdades sociales que la caracterizan. La conferencia también muestra que “somos básicamente mono exportadores, producimos más pero recibimos menos de nuestras exportaciones” así mismo que “existe una tremenda dependencia de la tecnología y capitales extranjeros e incluso importamos modelos de desarrollo que nos son adversos.” También refleja la situación interna de los países latinoamericanos en los cuales las oligarquías “detentan el poder político, económico y social (...) mientras las grandes masas de población permanecen en la miseria produciéndose el fenómeno de marginalidad o marginación” (p.3).

Las contradicciones descritas en esta conferencia son una condición que aún se vive en la región y que hoy también se convierten en un espejo de la realidad bogotana contexto del presente trabajo, al contrastar localidades como la de Usme con barrios opulentos en el norte de Bogotá. Es así como 40 años después de esta conferencia se puede observar la profundización y el recrudescimiento de estas características que menciona Acevedo (1974), y que siendo expuestas como una problemática visible aún no se han superado.

La investigación se llevó a cabo con un grupo de 110 niños y niñas junto con sus familias de los grados segundo, tercero y cuarto del Colegio Ofelia Uribe de Acosta, jornada tarde, ubicado en la localidad quinta de Usme, entorno geográfico enmarcado en la periferia o zona marginal de Bogotá. Fue del interés de las investigadoras encontrar en estos infantes, en su contexto escolar y en sus familias aquellos elementos que pudieran hacer crecer su potencial político desde puntos de vista que algunos autores como Alvarado (2005, 2006, 2012), ya han trabajado.

El estudio se realizó en la institución educativa, siendo del conocimiento de las directivas desde el mes de mayo de 2014. Así mismo la docente Martha Liliana Plazas, directora del curso 402 y la docente Andrea Zamudio, directora del curso 303 se sumaron al trabajo de implementación de los talleres y actividades desde el mes de junio del año 2014 hasta el mes de diciembre del mismo. La investigación hizo parte del estudio titulado “saberes y mediaciones en

torno a la relación escuela y familia” que adelantó el Instituto de la Familia de la Universidad de la Sabana conjuntamente con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Así mismo, con base en la investigación, se realizó la ponencia titulada “Familia y escuela en la configuración de la subjetividad política infantil desde procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico” expuesta en la Primera Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes organizada por CLACSO en la ciudad de Manizales, Colombia.

1.5. Estado del arte

Para la presente investigación se hizo un rastreo de diferentes tesis de maestría y doctorado en la búsqueda de elementos conceptuales y metodológicos identificados en sus experiencias, facilitando la comprensión de cada una de las categorías que conforman el desarrollo de esta. Es así como se ha clasificado la información de los estudios encontrados en dos categorías, la primera *Sujeto político e infancia desde los ámbitos familiar y escolar* y la segunda, *Procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en relación a la configuración de la subjetividad política*, dentro de ésta última categoría se encuentran tres investigaciones enfocadas solamente en subjetividad política.

1.5.1. Sujeto político e infancia desde los ámbitos familiar y escolar

Este apartado recoge investigaciones que se han realizado en los últimos años en donde se hace una relación entre la infancia y su reconocimiento desde la subjetividad política. Estos estudios permiten hacerse una idea de los componentes que deben ser tenidos en cuenta al hablar de subjetividad política en la infancia, así como el papel que pueden desempeñar los actores implicados en la formación infantil. Si bien algunas investigaciones no pasan del reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos en referencia a su protección, otras superan el paradigma de la minoría de edad, desde el reconocimiento de un potencial colectivo desde la infancia que lleva a una verdadera participación del niño y la niña en su sociedad.

En primer lugar, se ha clasificado la tesis doctoral realizada por Zeledón (2004), titulada “La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas

de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática”. Este trabajo analiza la influencia de la cultura familiar en el proceso de aprendizaje ético de niños y niñas, como cimiento en la construcción de una ciudadanía democrática. Esto, con el fin de proyectar en las futuras generaciones herramientas competentes para lograr sociedades más humanas y justas, donde los ideales democráticos puedan encontrar terreno fértil para su arraigo y consolidación.

Metodológicamente, se orienta desde un enfoque hermenéutico-crítico, permitiendo la utilización de herramientas de carácter comunicativo e interpretativo. Se realizaron entrevistas y relatos de vida a: expertos, profesores, padres de familia y niños. Finalmente, establece la correspondencia entre la cultura familiar y el aprendizaje ético de los y las niñas como fundamento para la construcción de una ciudadanía democrática y humanizadora (Zeledón, 2004).

Una segunda investigación la hace Buitrago et al. (2010), titulada “Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia”. Este estudio tuvo como objetivo identificar aquellas concepciones y prácticas presentes en las interacciones entre padres, madres o adultos significativos y niños menores de 6 años que propician la construcción de su subjetividad política, entendida ésta como el proceso mediante el cual el sujeto se va afirmando históricamente, desde un marco de reconocimiento de sí y de los otros, autónomo y con sentido crítico que le permite participar activamente e involucrarse en proyectos colectivos.

La pregunta por el tipo de interacciones en la crianza familiar que promueven la construcción de subjetividad política en los niños y las niñas de 0 a 6 años remite ineludiblemente a aquellas condiciones dadas al interior de la familia que favorecen o no, procesos como el reconocimiento de los niños y las niñas, su progresiva autonomía, así como la incentivación de la participación infantil, todos ellos aspectos determinantes en la constitución de sujetos políticos. En ese sentido, este estudio problematizó la idea de la construcción de subjetividad política en la primera infancia, acudiendo a tres categorías para indagar y analizar aquellas interacciones presentes, que aportan a la constitución de sujeto político, estas categorías fueron referidas a la consideración de los niños y las niñas como sujetos de derechos, autonomía y participación infantil.

Los hallazgos permiten evidenciar interacciones familiares que no contribuyen a la construcción de un sujeto político y que resulta necesario explicitar y resignificar en el contexto de la crianza. Solo una familia asume una mirada más atenta a las demandas de desarrollo de niños y niñas con una serie de condiciones que les favorecen y en las cuales son reconocidos y valorados como protagonistas de su proceso. Si bien, el avance hacia una nueva concepción de niño y niña cuenta con un marco normativo, jurídico y político, persisten miradas ancladas a un sistema de creencias que no favorecen la exaltación de los infantes como sujetos activos en su propio proceso de desarrollo.

Ello se constató en la identificación de derechos infantiles que hicieron los adultos significativos, en tanto nombran con mayor facilidad aquellos contemplados en las categorías de protección y supervivencia. Así, al indagar por el conocimiento que las familias tienen frente a los derechos de los niños y las niñas aparecieron con mayor facilidad aquellos derechos que resultan consecuentes con las interacciones continuas, es decir derechos al cuidado, la nutrición, la salud; pero no hubo mayor referencia de aquellos que favorecen la participación infantil.

Un tercer estudio se relaciona con el programa que dirigen Alvarado, Loaiza y Santacoloma (2013), titulado “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política”. Desde éste se promueve una mayor participación ciudadana y política de niños, niñas y jóvenes que se encuentran afectados por todo tipo de violencia en Colombia. El programa busca generar espacios de reflexión y de interacción en condiciones de equidad y respeto, construyendo una identidad con base en las relaciones que se tienen con los otros y de los diálogos que se propician.

Esta construcción de la identidad permite que el sujeto se vea como un todo, es decir como parte de una colectividad, para así auto reflexionar sobre su papel dentro de la misma. Este ejercicio se lleva a cabo a partir de las experiencias vitales narradas de los niños, niñas y jóvenes, de multiplicación de experiencias con docentes y con otros jóvenes, así como de campañas ecológicas y realización de talleres afectivos, políticos y de resolución de conflictos, entre otros.

A partir de los talleres los asistentes empiezan a verse a ellos mismos como constructores de paz, poniendo de sí sus sensibilidades y discursos como una oportunidad para cambiar su propia

historia y la de su contexto. De esta manera, se supera el paradigma que relaciona a los infantes con la minoría de edad, que durante siglos ha hecho que las decisiones de los niños y niñas no se consideren importantes socialmente. Superado éste se da un proceso de subjetivación mediante el cual desde la infancia se promueve la transformación del mundo.

Entendiendo este proceso de subjetivación como un desarrollo durante el cual se posibilita el descentramiento del sujeto, poniéndose en diálogo con su potencialidad colectiva y, entendiendo lo político como la necesidad de trascender lo individual para llegar a lo colectivo que garantice la vida (Alvarado, Loaiza y Santacoloma, 2013, p.151).

En cuarto lugar, se encuentra el trabajo de Contreras y Pérez (2011) titulado “Participación infantil invisible: niñez y prácticas participativas emergentes”. El estudio trata de explicarse aquellos significados asociados a la participación infantil en la búsqueda de posicionarse como intérpretes de sus vidas y su sociedad. Desde un término que los autores llaman “protagonismo infantil”, se muestra cómo las iniciativas de participación van a surgir desde los propios infantes, es así que se cuestionan esas miradas adulto céntricas desde las cuales la infancia está compuesta por sujetos pasivos, incapaces e inmaduros, mirada que impide la participación de niños y niñas en temas que les afectan.

Esta investigación promueve espacios de participación en donde la relación entre infantes y adultos sea vista como una relación de pares. Se muestra cómo desde lo institucional a los infantes no se les consulta, ni se les informa sobre acontecimientos que los implican. Los autores recogen pequeños trozos de narrativas donde ellos muestran que se sienten excluidos de la participación y muchas veces obligados a estar en sitios donde no quieren estar. Es importante saber que los espacios no solo incluyen los lugares, sino lo discursivo y lo afectivo, puesto que en ocasiones se presenta violencia simbólica hacia los menores.

El trabajo deja ver cómo los niños y las niñas pueden llegar a legitimar la violencia como una forma de defender sus derechos vulnerados, es así como el mal trato dado por las instituciones y los adultos hacia los infantes hacen que no exista un clima de confianza propicio para la participación, sino que se dé una respuesta violenta por parte de ellos. Dicen los autores “esta nueva figura, opuesta al buen trato, tiene sus lógicas ancladas en una cultura violenta tan arraigada,

que pese a lo que algunos ingenuos programas profesionales creen, no se puede resolver en tan solo unos talleres” (Contreras y Pérez, 2011, p. 820).

En quinto lugar, se encuentra Maldonado (2007), que investiga la participación infantil en la ciudad de Madrid, sus relaciones y el uso de los espacios dentro de la ciudad. Este estudio consta de dos partes, la primera describe cómo son los niños y las niñas madrileñas, atendiendo a sus características demográficas y socioeconómicas, y la segunda se refiere al análisis de cómo vive la infancia en la ciudad.

Se plantea como objetivo de este estudio el lograr elevar las condiciones y la calidad de vida de los infantes y adolescentes de esta ciudad, pero también abordar la mirada ciudadana que tienen los niños y niñas para empoderarlos como ciudadanos con derechos, mediante el reconocimiento de su voz, sus ideas, e implementar acciones a futuro.

Este análisis es realizado desde el recogimiento de discursos infantiles expresados a través de entrevistas individuales y grupos de discusión, además de la observación directa de los espacios y lugares. Un punto esencial dentro de este estudio son las normas legales que regulan la vida en la sociedad, sin embargo, esta reflexión sobre el bienestar de los menores de edad, históricamente se ha establecido bajo la visión adulta, lo que se propone no es estar en desacuerdo con esas normas, sino completarlas con la propia idea de los y las niñas ciudadanas, argumentando que existen necesidades propias que sólo pueden tener respuesta haciéndoles partícipes.

Destacando la idea de ciudadanía como un término polisémico, se usa para dar legitimidad al hablar y pensar en la infancia como ciudadanos, habitantes de la ciudad, e incluso como actores políticos en el momento que se indague sobre su interés en la cosa pública y participen en la consecución del bienestar común. Solo así, “se puede hablar de integración plena de las personas menores de edad en todos los ámbitos de la vida social no es así una concesión que se hace a los niños, sino un derecho que estos tienen reconocido, con carácter universal” (Maldonado, 2007, p.11).

Maldonado (2007), tras un recorrido histórico destaca la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en la cual los derechos reconocidos fueron clasificados en tres tipos, el primero: provisión, que se refiere al derecho a poseer, recibir o tener acceso a ciertos recursos y servicios, a la distribución de los recursos entre la población infantil y adulta. Segundo, protección,

este como el derecho a recibir cuidado parental y profesional, además de ser preservado de actos y prácticas abusivas; y el tercero es la participación, en esta se establece el derecho a hacer cosas, expresarse por sí mismo y tener voz, individual y colectiva.

En este estudio Maldonado citando a Gil (2007), también visualiza un encuentro entre la ciudad y la infancia, etapa que está denominada dentro de “las cinco emes: mujeres, menores, mayores, minorías y migrantes, ciudadanos estos de segunda clase, que antiguamente estaban excluidos de la ciudadanía y que hoy la tienen reconocida más de teoría que en la práctica” (p.10). Se observa cuál es entonces la relación existente entre el Estado y los infantes, o en este caso “menores”, los cuales están dentro de una condición de exclusión.

Desde allí, invita a generar una apertura en la definición de ciudadanía para introducir el concepto de reciprocidad, donde esta adquiere significado al plantear los derechos no dentro de una relación individualista, sino como una relación recíproca entre yo y los otros, dando luces en términos prácticos a la dimensión de los derechos de forma paralela, tanto en el individuo como en el colectivo, así como entre el adulto y los niños y niñas.

Sexto, Bolívar (2006) caracteriza la sociedad en la actualidad como una sociedad del conocimiento en la que los “contextos familiares están desestructurados y los capitales culturales no están diferenciados” (p.120). Desde esta premisa se realiza un rastreo de información en centros e instituciones escolares donde se va evidenciando lo fundamental de generar escenarios educativos ampliados, siendo el espacio familiar un elemento clave en el proceso de formación de ciudadanos.

Frente al tema del conocimiento en “la sociedad de la información” la escuela se encuentra impedida para abarcar todos los espacios que se persiguen en la formación del ciudadano. Por tal motivo, para Bolívar (2006), los retos de los nuevos escenarios educativos no se pueden condensar en el espacio - tiempo de las instituciones escolares, estos deben ser acciones educativas que sean pensadas y consensuadas desde la vinculación de familia, escuela y medios de comunicación. Por tanto, el trabajo de la escuela se ve en la necesidad de ampliar su espectro de movilidad social y fomentar enlaces en pro de consolidar la llamada “comunidad educativa”.

Cuando se habla de comunidad educativa Bolívar (2006), plantea que los modelos de intervención que se encuentran en ésta son dos: el discurso de “provisión de servicios” y el otro, “desarrollo de la comunidad”. El discurso de provisión de servicios se sustenta desde la perspectiva de déficit, es decir, a partir de una serie de carencias sociales evidenciadas desde la escuela, asumiendo el rol de asistencia frente a estos servicios. Mientras que la perspectiva del desarrollo comunitario se ubica en una relación más inclusiva, donde los miembros de la comunidad son considerados agentes de cambio, y el vínculo de las escuelas con la comunidad pretende el desarrollo de las mismas” (p. 134).

El desarrollo comunitario, expresa Bolívar (2006) es la acción donde radica la construcción de una “nueva ciudadanía” esta entendida como una apuesta transformadora para los movimientos sociales, donde la relación escuela - familia establece las bases que consolidan el entramado necesario para hablar de “educación para la ciudadanía”. Elementos como la integración, la democracia deliberativa y la reconstrucción del espacio público cumplirán la función organizativa de consolidar contextos, entornos y procesos de aprendizaje donde se refleje la justicia social.

Finalmente, Acevedo & Restrepo (2012), ante los problemas de aprendizaje existentes en la escuela colombiana implementan el programa “De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela”, que indaga sobre la posibilidad de poseer estrategias que desde acciones conjuntas sean acertadas en brindar soluciones a las carencias educativas. Ellos creen que el hacer visible y evidente la relación familia - escuela favorece la tarea formativa de los sujetos. Donde este “interjuego” aparece como un “conjunto de conceptos, estrategias y posibilidades de intervención que se han utilizado en el campo de la resiliencia educativa y familiar” (p.305).

Dentro de los propósitos de investigación presentados por Acevedo & Restrepo (2012), se observa que la intencionalidad es que “se continúe considerando a las niñas, a los niños y a sus familias, como recursos activos y provechosos para sus comunidades; se trata de cuestionar la idea tan común de que cuando hay problemas hay disfuncionalidad, peligro y una fuerte sensación de no futuro” (p.305). Tal vez, en ocasiones, se encuentre una pasividad ante la vulnerabilidad, el atropello y la desdicha social, donde no parece haber salida. Sin embargo, existe la posibilidad para que desde lo educativo se elaboren unas estrategias dirigidas a la solución de dichas problemáticas.

Fundamentalmente, se ubica el proceso de educación “al servicio de las poblaciones vulnerables como un saber que se construye, que resalta nuevamente la importancia del rol de los maestros y maestras, del clima de la educación en la clase, de las conexiones e integraciones con las familias que permiten realizar un trabajo colaborativo” (Acevedo & Restrepo, 2012, p.313). Con esto, se evidencia una labor que construye y reivindica a los sujetos y a las comunidades, posesionándolas como protagonistas de sus procesos, a través del planteamiento de sus propias iniciativas, donde encuentran dinámicas de engranaje social, permitiendo reorientar y abastecer sus realidades.

1.5.2. Procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en relación a la configuración de la subjetividad política

En un primer estudio sobre procesos pedagógicos en Latinoamérica y el Caribe, se condensa la investigación de Palacios (2000), quien asume la discusión desde dos consideraciones; la primera, se pregunta sobre cuáles son los escenarios deseables, probables y posibles de práctica pedagógica que pueden contribuir a hacer viable en nuestros países el derecho de todos los latinoamericanos a una educación de “calidad”. Y la segunda, de quien depende que se den estos escenarios favorables, así como las condiciones que pueden facilitarlos.

En este estudio Palacios (2000) explica que,

...la educación básica, llamada antes "educación de base" y entendida como Educación Popular y de masas, educación universal... siempre se fundamentó en la necesidad de alcanzar para todas las personas un mínimo estándar de vida, lo que incluía un nivel de educación y de bienestar material por debajo del cual ningún grupo de pueblos debería estar autorizado a descender en el mundo actual (p.9).

Se hace necesario entender que los procesos pedagógicos son el conjunto de prácticas, relaciones y saberes que se dimensionan en los procesos educativos, que se encuentren escolarizados o no, plantean la construcción de conocimientos desde donde se presume clarificar valores y obtener las competencias básicas con las que se desarrollará la vida en colectivo, por tanto cambiar las practicas pedagógicas implica el poder influir sobre la cultura.

Así mismo, Palacios (2000) establece recomendaciones respecto al fortalecimiento de los procesos lógico matemáticos, la lectura comprensiva y la escritura como instrumentos que

propenden por el desarrollo del pensar y aprender a conocer. Viéndolos como elementos propositivos frente a la reconstrucción de la cultura y la sociedad. Además, propone elevar el valor del diálogo, el desarrollo de opiniones y la libertad de argumentación, como instrumentos de la razón, participación y construcción de proyectos democráticos, entendidos como aquellos que aporten al desarrollo del trabajo en comunidad.

De igual manera, propone que la educación básica desde los contenidos de la cultura interactúe y acceda al conocimiento universal como lo es ciencia, la tecnología, el conocimiento social, las artes, pero también lo cotidiano. Textualmente dice,

“...experiencias de Innovación pedagógica en permanente diálogo con el saber docente. Los procesos de cambio de paradigmas, con su especial complejidad, deberán ser valorados y respaldados en el discurso y la práctica política de las más altas autoridades y principales organismos del Estado” (Palacios, 2000, p.14).

En segundo lugar, Alfonso (2009) estudia las prácticas pedagógicas tomando a sus participantes: docentes y estudiantes, como activos y orientadores de un espacio natural, que es aquel en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Reclama al docente como un actor profundamente relevante el cual debe asumir la observación y reflexión crítica de sus propias actuaciones, de la innovación y su formación profesional.

Alfonso (2009), en su tesis presenta tres apartados: primero, perspectivas preliminares sobre la investigación pedagógica, donde hace un permanente análisis para ir generando nuevas experiencias, aprendizajes, interpretaciones, teorías, visiones y explicaciones desde la práctica docente. Segundo, explica los enfoques y métodos de investigación pedagógica, los cuales deben ser un instrumento de trabajo cotidiano de los profesores para registrar su práctica e incorporar las modificaciones oportunas. Y tercero, la investigación en la acción: donde Alfonso (2009), cita a Kemmis y a Mc Taggart, que definen la investigación-acción como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad de la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.9).

En general, Alfonso (2009) plantea como necesidad investigar continuamente las prácticas educativas, para lo cual resulta imprescindible que los profesores dominen los aspectos

más importantes y esenciales de la ciencia pedagógica. También sustenta que en la práctica pedagógica e investigativa se hace necesario el acercamiento entre la lógica didáctica y la científica en ambientes interactivos con métodos y técnicas concretas de investigación. Y por último, que de los métodos investigativos en pedagogía consideran fundamental e indiscutible la observación.

Tercero, Stringhini (2003) en su investigación titulada “Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire” realiza aportes hacia la construcción de una didáctica crítica. En este estudio se observa un gran interés en ahondar en el debate respecto a la Educación Popular en Latinoamérica.

Esta investigación se realiza partiendo de dos preocupaciones, la primera tiene que ver con el estado actual de la didáctica como campo del conocimiento, y la segunda es una preocupación histórico-política respecto a la amenaza que constituye el sistema neoliberal y neoconservador para la democracia. De esta manera, las pedagogías críticas y post-críticas han venido contribuyendo a develar cómo la pedagogía tradicional se queda corta en la construcción de propuestas alternativas. Tomando la obra de Freire, se articulan tres dimensiones de análisis: histórica, epistemológica y didáctica. En las que va avanzando poco a poco para sacar sus conclusiones.

La obra de Freire concreta una didáctica crítica en la construcción de pensamiento que posibilita la problematización de lo real, así mismo atribuye un sentido y una forma de vivir la enseñanza. Se evidencian seis rasgos a lo largo de la obra de Freire que contribuirán a la construcción de una didáctica crítica latinoamericana.

El primero, es la consideración de la experiencia laboral como parte de una experiencia existencial mayor, que le da continuo sentido al trabajo. El segundo rasgo tiene que ver con una lógica narrativa basada en las luchas populares, reconstruyendo una realidad que recapacita sobre el pasado, libre de tensiones universalistas, que permite reflexionarse el mundo. El tercer rasgo es el valor que Freire asigna a la lectura y la escritura no solo de las palabras, sino del mundo. El cuarto rasgo es la investigación como su forma de relacionarse con la enseñanza y el mundo. El quinto rasgo tiene que ver con el comprender las prácticas educativas, como prácticas sociales y el último rasgo que tiene que ver con la lectura del mundo.

Se concluye que no se puede dar una didáctica crítica sin recuperar la tradición de una Educación Popular Latinoamericana. En la que cada grupo que emerge tenga una posición frente

a las injusticias sociales, logrando así una mayor multiplicidad en la que exista una valoración de las diferentes subjetividades en la búsqueda de la libertad de América Latina, desde el reconocimiento de la riqueza de la diversidad de cada uno de los diferentes países que la conforman (Stringhini, 2003).

En cuarto lugar, se encuentra la tesis de maestría titulada “El sistema educativo bolivariano ¿una educación ideologizante?” escrita por Bjerck (2012), este autor noruego se enfoca en el estudio de lo que quería decir Hugo Chávez cuando hablaba de una educación revolucionaria en Venezuela, para esto el autor se introduce en las instituciones de educación venezolanas, en el currículo nacional bolivariano del año 2007 y en la ley orgánica de educación de 2009. Es así como el autor estudia tanto la ideología política del momento, como la educación y su implicación en la práctica de las escuelas en Venezuela.

El autor hace un recorrido por las pedagogías tradicionales y críticas, concluyendo que en Venezuela existe un entendimiento unánime entre las intenciones gubernamentales desde lo constitucional y los objetivos de la enseñanza, los cuales apuntan hacia una educación democrática, participativa e incluyente, que se corresponde con un enfoque crítico, siendo la educación una prioridad para el gobierno. Según el autor, el sistema educativo en Venezuela tiene como meta el despertar la consciencia de las personas “a través de su política educativa el gobierno quiere desarrollar el potencial de cada ciudadano, enseñarles una valoración ética y promover su participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación local y nacional” (Bjerck, 2007, p.98).

Si bien, el termino ideologizar tiene connotaciones negativas, para el autor dicho termino designa un sistema de conceptos e ideas que tiene raíces en tendencias filosóficas antiguas que se basan en los principios de libertad, igualdad, justicia y paz. Concluyendo que ninguna política educativa puede ser neutral, sino que debe darse de acuerdo a unos valores y posiciones políticas que han de ser asumidos por el docente. Se resalta cómo el desafío del gobierno consiste en sustituir los valores provenientes del sistema capitalista para centrarse en una educación humanista.

Bjerck (2007), afirma que para que un país que tiene una grave crisis social y económica se transforme, se hace necesario transformar los conceptos y que en este cambio es claro que algunos que son poseedores de la riqueza van a ser afectados, puesto que se tiene que generar un proceso de igualdad en la distribución de bienes que disminuya la brecha social.

Quinto, Ortega (2009) asume como objeto de estudio “La pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares para indagar sobre la apropiación y configuración de la pedagogía crítica”, desde el cual se dan tres reflexiones: la primera; una aproximación a este tipo de pedagogía, que inicia estableciendo la problemática en el campo pedagógico en torno a la desprofesionalización del maestro y a los procesos de despedagogización de la escuela. Desde allí se busca la construcción de una visión social para los maestros, en términos de una perspectiva ético-política, que contemple la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y socio-culturales, construyendo lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales. Al igual que una pedagogía orientada hacia la construcción de conocimiento, socialización de saberes y prácticas transformadores de sociedades más incluyentes y de resistencia cultural.

La segunda, contextos y fines de la práctica pedagógicas, en donde se considere una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos. En la formación se interroga acerca de qué se quiere formar, quién forma, porqué se forma, para qué se forma. En relación a los procesos macro: políticos, económicos y culturales; y micro: la experiencia vivida de los sujetos que en ella participan. Es decir, “Sujetos” y no objetos haciendo visible elementos, relaciones y saberes; la reivindicación de la lengua, la belleza, el deseo y el poder, es decir, dimensiones éticas y estéticas (p. 3).

Y la tercera, algunos desafíos de la pedagogía crítica en relación a los maestros, las prácticas y la escuela desde una visión social de compromiso y apertura. Surgiendo varios cuestionamientos: ¿Cómo afrontar los discursos de la impotencia y el escepticismo pedagógico que circulan en la escuela? ¿Cómo resistir a la pedagogía de la pobreza? ¿Cómo recuperar los saberes que contienen y guardan la memoria de nuestros estudiantes? Esto sumado a pedagogías de tipo tecno-instrumental, gerencial humanista- neoconservadora y pedagogías para el control impuestas en Colombia, propone un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social desde la lógica de la desigualdad y conflictos para unos sujetos que se pretenden sean: asistidos, integrados e incorporados. Considerando discursos de calidad, competencias, estándares, la tolerancia, el fundamentalismo y el relativismo ético, que para la autora se consideran un claro vaciamiento de reflexividad y pensamiento crítico (p.6).

Es así como Ortega (2009), presenta el abordaje temático frente a la Educación Popular, la educación comunitaria, los procesos de movilización social, los conflictos y las convivencias, la formación de ciudadanías, la sistematización de experiencias, los procesos de alfabetización, las políticas educativas, los estudios culturales y la pedagogía crítica recogiendo los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal, y resignificándola a través del abordaje de estudios e investigaciones a nivel nacional de autores como Marco Raúl Mejía, Alfredo Guiso, Alfonso Torres y Lola Cendales.

De igual, forma se encuentran los referentes teóricos soportes de la investigación anglosajona con Peter McLaren y Luis Giroux; la española con autores como Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena, todas apostándole a una construcción de la dinamización del vínculo social desde las practicas pedagógicas afianzadas desde una flexibilidad dialógica, el agenciamiento del ciudadano de sí mismo y el otro, la construcción de comunidades solidarias y de reconocimiento colectivo.

Finalmente, González (2009) plantea,

diversas investigaciones afirman que en la escuela actual, persisten elementos negativos de la “enseñanza tradicional”, manifiesta en los docentes que enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos. Monopolizan la actividad anticipándose a los razonamientos de los estudiantes, sin propiciar la reflexión y la comunicación. Tratan el contenido sin llegar a los rasgos de la esencia y éste muchas veces está descontextualizado de la realidad, lo que no permite una verdadera aplicación práctica. La evaluación controla atendiendo al resultado, no al proceso quien supone arribar al conocimiento o la habilidad (p.7).

Este cuestionamiento es esencialmente un llamado de atención a personas e instituciones que se han dedicado a seguir líneas educativas que sesgan la formación del ser humano, ¿por qué?, ¿Con qué propósito se margina la posibilidad de consolidar estos cambios para dar coherencia a las dinámicas educativas desde y al servicio de sus dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas? Tal vez, como aporte directo a la aproximación y establecimiento de condiciones propicias para la implementación del proyecto neoliberal a nivel global.

Estos y muchos otros interrogantes surgen, pero no quedan allí, inamovibles, se convierten en el motor que da impulso a consolidar que desde,

diversas corrientes sobre Pedagogía y Didáctica, hemos teorizado y practicado los seres humanos para aprender y enseñar, por ejemplo: la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva, el Conductismo, el Cognitivismo, la Tecnología Educativa, la Didáctica y Pedagogía Crítica, la Concepción Dialéctico Materialista o Integradora y más recientemente, surgió con mucha fuerza el Constructivismo, la Complejidad y la Metacomplejidad educativa, entre otros (González, J., 2009, p.8).

También, en lo referente a las propuestas planteadas desde América Latina en particular, se evidencian planteamientos didácticos que esperan ser acogidas y orientadas tales como: el Aprendizaje Operatorio de Hidalgo Guzmán, la Pedagogía Auto activa de Grupos planteada por Rojas y la Pedagogía Conceptual de Zubiría.

Frente a la temática en particular que acoge esta discusión se evidencian nuevas visiones de la construcción de la didáctica y la pedagogía, que tengan en cuenta la complejidad y la visión transdisciplinar científica, que consolide las herramientas didácticas en aras del proceso de enseñanza - aprendizaje dentro y fuera del aula. Por tal motivo, González (2009) desde esta publicación expresa que la discusión teórico- práctica sobre pedagogía y didáctica: "... es una necesidad de todos los actores educativos, que merece toda nuestra atención en la búsqueda de una educación liberadora y emancipadora, como lo ha expresado el gran pedagogo latinoamericano de nuestro tiempo Paulo Freire. Y que en nuestros tiempos es una necesidad imperante" (p.9).

Estas reflexiones desde un enfoque crítico, aportan elementos claros no solo sobre el desarrollo histórico que a nivel investigativo ha tenido la educación dando luces al reconocimiento y comprensión de propuestas didácticas que explican el porqué de su implementación, sino claramente problematiza las dinámicas que en la actualidad carecen de sentido desde las lógicas, necesidades y contextos sociales.

En relación a la configuración de la subjetividad política, también se encuentra Cubides (2007), quien a partir de su investigación filosófica titulada "Política y subjetividad, experiencia, cuidado de sí y la creación de otros mundos", desde la cual se formulan algunas ideas relacionadas

con el significado de una actitud crítica en las ciencias sociales, en la cual se inscribiría un pensamiento sobre política y subjetividad.

El estudio da cuenta de la necesidad de una reflexión filosófica y empírica que ayude a comprender cómo la experiencia, el cuidado de sí y la reflexividad pueden constituirse en mecanismos para desdibujar los límites entre el yo y el otro, para deshacer las demarcaciones de la subjetividad y para quebrar las fronteras que constriñen la emergencia de otros mundos. Desde una mirada histórica relaciona los conceptos de política y subjetividad poniendo en diálogo autores como Maffesoli, Bauman, Castells, Lechner, Deleuze y Guattari.

De allí, se deduce que la resistencia a las formas de dominación no se ubicaría propiamente en el sujeto sino en la acción igualitaria común para la toma de decisiones y para la construcción conjunta de otros mundos. Se observa cómo la concepción Foucaultiana al formular la idea de una estética de la existencia, es decir de una subjetividad que rechaza las formas totalizantes y homogenizantes, propone el producir y construir la vida como obra de arte, adquiriendo indiscutible relevancia política, pues se opone éticamente a una moral que propone descubrir la supuesta verdad personal y el grado de la aproximación del sujeto a lo que tiene valor en el actual mercado mundial del consumo y de la jerarquización cultural.

Esta investigación plantea que preservar e impulsar la fuerza expansiva de la multiplicidad, la capacidad constitutiva de los cerebros reunidos y articulados requiere condiciones que permitan desplegar tres tipos de acciones inter-espirituales: impresionar, convencer y decidir; es decir, tener la oportunidad de actuar mutuamente sobre las voluntades, sobre las inteligencias y sobre las sensibilidades. Por tanto, se requiere disponer recursos expresivos, creativos y artísticos que faciliten el mantenimiento de la memoria social pero también la aparición de lo virtual, esto es, de lo inactual presente en el devenir social, en la perspectiva de enfrentar lo problemático de lo actual; en otras, palabras, facilitar la aparición de la multiplicidad y la diferencia en donde esta última no se convierta en desigualdad, como sucede desde la lógica del individualismo.

Gómez (2012), a partir de su tesis “Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político” propone la identificación de estos procesos de subjetividad política a través de la autobiografía realizada a una joven universitaria de Colombia. Es así como logra la construcción y caracterización de los sentidos subjetivos y políticos, estableciendo que lo político

es parte de la subjetividad y es una expresión en cuanto acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político. Mediante la autobiografía y la narración que allí se expresa, se evidencia y explicita la singularidad de una experiencia política con sus sentidos, tonos emocionales y creaciones personales que potencian, amplían y despliegan el ejercicio de lo político.

Para Gómez (2012), la subjetividad política se puede entender como la generación de sentidos y de configuraciones que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación. El sujeto moderno se caracteriza por la preeminencia del yo racional, universal y trascendental que se asume cuando hace suyo el principio según el cual “pienso, luego existo”. ¿Cómo se da cuenta este sujeto que piensa? reflexionando sobre sí, asumiéndose como centro del mundo cognoscente, conocido y por conocer, así reconoce que no es naturaleza, al menos no es sólo eso, pues tiene la potencialidad de reflexionar sobre ella y al hacerlo se involucra como parte de lo reflexionado con lo que realiza procesos de subjetivación que lo llevan a considerarse un ser supranatural.

Alvarado & Ospina (2010), hacen una investigación que mapea 61 experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes rastreando cualitativamente la configuración de subjetividades políticas. El estudio busca comprender cómo se vinculan los jóvenes a experiencias de acción política que logran instituir dinámicas alternativas de construcción de país frente a acontecimientos socio-históricos y políticos significativos de la última década en Colombia.

Dentro de los hallazgos de este estudio se evidencia que en el binomio pobreza - violencias aparece la destrucción de colectivos que ha ido carcomiendo las solidaridades, las condiciones de des-institucionalización y el descrédito frente a los sistemas políticos tradicionales, así como la impunidad. Comprender las experiencias y posiciones de los jóvenes frente al conflicto y la violencia implica abordar los sistemas de relaciones y significaciones como dinámicas marcadas por las condiciones y oportunidades de los contextos y la pertenencia a un grupo social o cultural específico. Por ello, es importante resaltar que la despolitización del conflicto deviene en violencia como expresión de su sacralización, naturalización y mitificación llevando a que, en contextos

como el colombiano, la juventud sea una categoría parasitaria de la noción de violencia; en tanto sólo se visibiliza cuando se asocia al peligro.

En este estudio se reconocen tres presupuestos centrales: 1) La realidad se construye en el hacer del día a día, en las decisiones de la vida cotidiana. 2) Parte de un sujeto en relación que ha sido en sus condiciones y circunstancias del contexto donde ha habitado. Finalmente, 3) la hermenéutica es política pues se pregunta por la manera en que los sujetos configuran significados y por las formas en que sus realizaciones hacen sentidos para sus mundos. En esta investigación se observa que la noción de subjetividad política se potencia desde la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación entre acción vivida y narrada; y la instauración de nuevas formas de distribución del poder.

1.5.3. Conclusiones del estado del arte

Al recoger las investigaciones enmarcadas dentro de la categoría subjetividad política e infancia desde los ámbitos familia y escuela son valiosos los aportes realizados por Zeledón (2004), y por Buitrago et al. (2010), que resaltan la importancia de la participación de los sujetos desde edades muy tempranas como una manera de contribuir en la construcción de sociedades más democráticas. Por su parte, Bolívar (2006) habla de la concepción de la familia como agente de cambio desde la conformación de una comunidad educativa en la búsqueda de la formación desde el desarrollo comunitario en pro de la justicia social. Pérez et al (2007) y Acevedo & Restrepo (2012) resaltan el trabajo colaborativo entre familia- escuela que busca fortalecer los vínculos de éstas en la educación de los infantes.

Por otra parte, están los estudios de Alvarado, Loaiza y Santacoloma (2013) y Contreras y Pérez (2011) que ubican la participación de niños y niñas en contextos de violencia, se evidencia una mirada del sujeto mucho más integral que supera el paradigma de la minoría de edad de la infancia, empoderando a niños y niñas como constructores de paz y buscando que existan unas condiciones de igualdad y buen trato que permitan un clima de confianza que favorezca la participación. El último estudio de este apartado realizado por Maldonado (2007) busca legitimar la participación de niños y niñas en sus espacios locales, dándoles un status cada vez más cercano

al de ciudadanos, reconociendo que hoy en día esta participación proclamada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño es más teórica que práctica.

De otra parte, en los estudios relacionados con la categoría procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en relación a la configuración de la subjetividad política, Acevedo et al. (1993) reconoce a la educación como clave para el cambio social, mostrando unas características específicas por parte del docente que contribuyen en la formación de niños y niñas. En este estudio se ve una perspectiva muy positiva sobre la forma en la que se viene asumiendo la democracia en la escuela, pues solamente se enfoca en el papel del docente. Huerta et al. (2007), indaga sobre las posiciones de los jóvenes frente a elementos políticos, concluyendo que éstos toman decisiones a partir de un determinado marco axiológico.

En esta misma categoría, Palacios (2000) hace un estudio sobre los escenarios deseables en Latinoamérica para que se dé una educación de calidad, concluyendo que la educación básica por un lado debe pasar al conocimiento universal, y por otro debe propiciar proyectos democráticos que redunden en un mejor trabajo en equipo. Así mismo, se pregunta sobre de quien es la responsabilidad de construir ambientes de aprendizaje que contengan dichas características. Y finalmente, Alfonso (2009) rescata al docente investigador como un actor altamente relevante en las prácticas educativas críticas que transforman realidades.

También, Stringhini (2003) hace aportes en la construcción de una didáctica crítica desde la escuela popular latinoamericana planteada por Paulo Freire. Muchos de los elementos de esta investigación tales como la lectura del mundo, la lógica narrativa y las prácticas educativas entendidas como prácticas sociales se retoman en el marco teórico del presente trabajo. Bjerck (2007), por su parte al estudiar profundamente el sistema de educación bolivariano, concluye que la clave para el bienestar social en gran parte está en la educación. Se rescata de esta investigación el planteamiento de que la educación no puede ser neutral respecto a una posición política, en concreto la educación crítica tiene como meta el despertar la conciencia de las personas frente a su mundo.

Ortega (2009), al igual que Alfonso (2009), rescata al docente como la figura más importante en la construcción de procesos críticos en la institución escolar. Haciendo una crítica a la desprofesionalización y la despedagogización en la escuela rescatando lo colectivo como parte de los procesos escolares y aportan al presente trabajo referencias de autores que son protagonistas

en el tema de pedagogías críticas, muchos de ellos se trabajan en el marco teórico de esta investigación.

Finalmente, Cubides (2007) y Gómez (2012) brindan elementos que se hacen muy importantes en la definición de subjetividad política desde una perspectiva de la ética y la racionalidad. Así mismo, el estudio de Alvarado y Ospina (2010) aporta en cuanto a la importancia de entender el conflicto en Colombia desde una posición política, que contribuye en la configuración del sujeto político desde desarrollos como la autonomía, la reflexión y la conciencia histórica.

Estas tres últimas investigaciones subrayan la necesidad de superar la banalidad y la precariedad de la política por medio de la reconfiguración de los sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social, la confianza social, la cooperación y reciprocidad, la construcción de redes de acción social y política no como adhesión a sistemas políticos formales, sino como acercamiento progresivo a un orden social democrático, en escenarios de pluralidad y de oportunidades reales de existencia en común.

1.6. Enfoque y método de la investigación

El punto de partida de esta investigación se basó en la comprensión de la manera en la que se configura la subjetividad política en niños y niñas, por lo que fueron estos quienes aportaron en el conocimiento de dicha realidad y quienes dieron significado a esta investigación. Así mismo, se tuvieron en cuenta los ámbitos en los que los infantes llevaban a cabo su socialización primaria y secundaria. En todo momento las observaciones apuntaron a la dupla escuela – familia, puesto que era allí donde niños y niñas permanecían la mayor parte del tiempo.

Se eligió el enfoque cualitativo que permitió entender el contexto y el punto de vista de los actores sociales e instituciones que fueron los sujetos de este estudio, dada la complejidad que encierra la comprensión de este fenómeno social que se estudió, la investigación cualitativa se empleó no para medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino para comprenderlo (Sampieri, 2003). Por tratarse de una población tan pequeña se tomó el concepto de “patrón cultural”, desde el cual se entiende cada cultura desde unas formas de actuar, pensar y sentir particulares, las cuales fueron del interés de este trabajo.

De otra parte, esta investigación tomó rasgos del paradigma socio crítico el cual se dirige hacia una mayor interacción con el contexto en la investigación, comprometiéndose con la transformación social. Alvarado y García (2008) citan a Popkewitz para mostrar algunos elementos fundamentales de este paradigma:

... (a) Conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable (p.189).

Se entiende el grupo de estudio objeto de la investigación como una población de individuos en los que se puede aplicar la teoría aprendida y hacerla práctica, individuos que están inmersos dentro de unos contextos que están mediados por las interacciones comunicativas. Se regresó una y otra vez, reflexionando sobre la práctica para construir una mirada propia del mundo. El fin de la investigación apuntó a unos ideales transformadores, por lo que se hizo importante hacer la reflexión sobre los resultados que se evidenciaron tras la aplicación de la propuesta pedagógica que llevó a conclusiones con un carácter emancipador y propositivo.

De otra parte, se eligió para el diseño de investigación el método de etnografía multilocal, el cual permitió analizar las situaciones locales ya mencionadas dentro de un contexto ético y político mundial. La etnografía se caracteriza por describir y analizar a los sujetos dentro de los grupos, sin muchas veces presentar una posición crítica sobre el sistema en el que están los sujetos, en ocasiones perpetuando elementos de dominación sobre los sujetos y las comunidades. Contrariamente, “la etnografía multisituada se incorpora conscientemente en el sistema mundo, asociado actualmente con la ola de capital intelectual denominado posmoderno, y sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso” (Marcus, 2001, p.111).

Es así como la presente investigación propuso estrategias pedagógicas que desde los contextos más cercanos contribuyeran a la formación de niños y niñas de una manera integral contemplando el componente social y las realidades en las que estos se desenvuelven en su cotidianidad. Buscando un camino propio que llevó a interpretar y entender lo que sucede en la configuración de las subjetividades políticas infantiles, desde lo familiar, lo escolar, lo barrial, e incluso lo mediático.

La etnografía multisituada permitió desde el papel del etnógrafo acercarse a significados, narrativas y formas de estar locales. Lo cual llevó a una interpretación que reflejaba lo concreto dentro del sistema mundo, es decir esa comprensión de lo local llevó a entender el sistema del que niños y niñas con sus particularidades hacen parte. Esta característica de este tipo de etnografía hizo que se pudieran hacer unas interpretaciones de lo real teniendo en cuenta el contexto del que estas experiencias hacían parte, reflejando cuál es la influencia del sistema sobre la población que se estudió.

Este tipo de etnografía permitió hacer seguimiento a diferentes elementos que se evidenciaron a lo largo de la investigación. Es así como se eligió cierto número de personas para tomar registro de sus reacciones y discursos, también se hizo seguimiento a aquellas narrativas posibilitadas por los diálogos y los escritos que se fueron dando durante la aplicación de los talleres, de otra parte se rastrearon personas, conflictos, historias de vida, discursos y narrativas que fueron surgiendo en la cotidianidad escolar.

1.7. Población

La presente experiencia investigativa se llevó a cabo durante el año 2014 en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta Jornada Tarde con los cursos 201, 303 y 402 de básica primaria. Estos cursos comprenden una población aproximada de 110 niños y niñas entre los 7 y los 11 años de edad. También se contó con la participación de 25 padres y madres de familia y de las docentes directoras de dichos cursos.

La población con la que se trabajó se encuentra ubicada en la localidad quinta de Usme, cuyo entorno geográfico está enmarcado en la periferia o zona marginal de Bogotá, dicha marginalidad no está representada solamente en lo geográfico, sino que también se evidencia en

lo socio- económico. Es así que los habitantes de estos barrios están expuestos a problemáticas como la violencia, el desplazamiento, la falta de empleos estables, la falta de inversión social a nivel medio ambiental y cultural, entre otras.

1.8.Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para tratar de comprender la influencia de los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en la subjetividad política de niños y niñas se aplicó un procedimiento propio de los modelos explicativos. En primer lugar se hicieron entrevistas a profundidad con algunos de los niños y las niñas que se escogieron como población objeto de estudio, mediante este método se pudieron conocer las percepciones y formas de pensar de los infantes sobre ciertos aspectos que evidenciaron la construcción de la subjetividad política en ellos. Como cita Riera (2010), en su tesis doctoral de corte etnográfico, la recogida de información es “un proceso interactivo y social, que se encuentra, por ello, en una especie de continuo con los modos normales en los que la gente se conduce para conocer e interpretar su propia realidad” (p.136).

Se hace necesario recordar que al hablar de entrevista en profundidad se recurre a uno de los métodos de investigación cualitativa por excelencia, desde el cual el investigador no pretende hacer una entrevista estructurada y rígida, sino casi que mediante una charla cara a cara se entera de diferentes aspectos que hacen parte de la forma de pensar de la persona, es así como Taylor y Bogdan (1987) dicen:

Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo

o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (p.195).

Para saber qué preguntas hacer y cómo hacerlas se tomaron como base los trabajos de Alvarado (2005, 2006), que hablan sobre los potenciales en la configuración de la subjetividad política en niños y niñas, los cuales están ampliamente enunciados en el marco teórico. Es así como las entrevistas abarcaron el potencial afectivo, creativo, ético-moral y político-participativo en los niños y las niñas. Los resultados de esa entrevista se sistematizarán y se tuvieron en cuenta como puntos de referencia que sirvieron como punto de partida en la identificación de aquellas características de subjetividad política encontradas en los infantes de forma a priori a la intervención del proyecto.

En segundo lugar, se aplicó un programa enriquecido por tres elementos didácticos con enfoque crítico como lo son: la cartilla Eco S.O.S, el libro “Estrategias para sobrevivir en el siglo XXI” (Villegas, 2009), el libro “La lectura en la educación inicial: al encuentro de la democracia extraviada” (Yepes, 2009). Cada uno presenta aportes claves que permitieron desarrollar aquellas características de la subjetividad política. Las estrategias incluyeron una metodología de carácter familiar mediante lo que se ha denominado en la institución el programa *Aprendiendo juntos* que implicó a las familias de los estudiantes en algunas de las actividades y talleres. A continuación, se amplía la información de los materiales empleados en el diseño de las actividades:



¹La cartilla “Eco S.O.S.” llevó a generar espacios de reflexión y la dinamización de situaciones a nivel mundial, puesto que motivó a los niños y a las niñas frente a la comprensión de múltiples problemas ambientales y sociales, que se distinguen de mayor gravedad, ante la vivencia de la humanidad en la actualidad. La cartilla contiene 12 temas de análisis: consumismo, contaminación del aire,

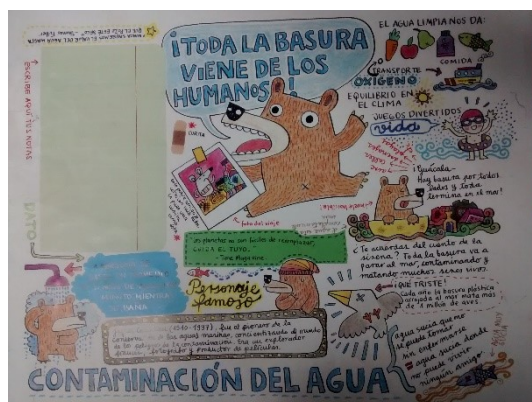
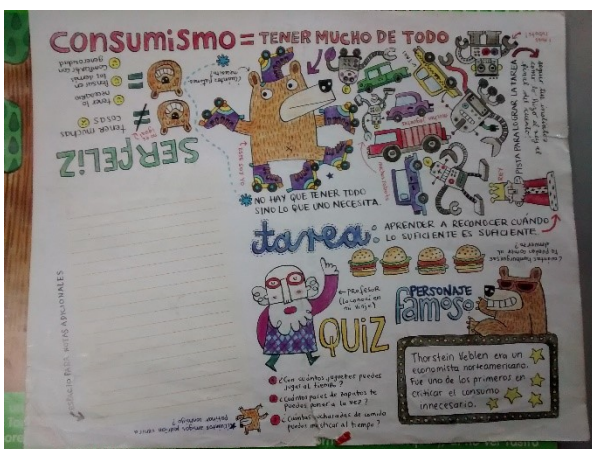
contaminación de las aguas, destrucción de las selvas húmedas, calentamiento global, hambre y pobreza, desertificación, especies en vía de extinción, guerra, deshechos y escasez de educación. Estos temas se complementan con múltiples materiales interactivos que se encuentran en internet, además este material didáctico desarrolla cada tema a partir de cuentos infantiles ilustrados, en donde el arte y la literatura se combinan para proporcionar experiencias de aprendizaje divertidas y bastante útiles para la comprensión de elementos fundamentales al querer aproximarse a la configuración de la subjetividad política en los estudiantes. Se tomó este elemento, en la búsqueda de presentar situaciones lúdicas que acercaran el grueso de los contenidos y posibilitaran la reflexión sobre los contextos sociales y ambientales que tal vez se habían pasado desapercibidos en el diario vivir de niños y niñas, y así observar sus respuestas tanto individuales como colectivas.

De esta cartilla se escogieron cuatro temáticas a trabajar durante el desarrollo del programa *Aprendiendo juntos*: el consumismo, contaminación de las aguas, hambre y pobreza y guerra.

¹ Carátula del libro ECO S.O.S que se trabajó con los cursos 201, 303 y 402 durante el año 2014 en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta – Jornada Tarde.



2



² Láminas de la cartilla ECO S.O.S. empleadas durante la aplicación del programa Aprendiendo juntos en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta.

Para complementar el programa, se usó para trabajar el libro del mexicano Navarrete (2009) titulado “Estrategias para sobrevivir en el siglo XXI”. Este libro llevó a que los niños y las niñas reflexionaran sobre temas como la riqueza y la pobreza, la vida en el campo y la ciudad, la biodiversidad y el calentamiento global, examinando los elementos que perpetúan ciertas problemáticas desde el análisis de lo político, lo económico, lo social y cultural. El encuentro con este libro brindó la posibilidad de proponer soluciones desde la generación de interrogantes, comparaciones y dilemas para pensar, entre otras estrategias. Adicionalmente, El libro trabaja con ilustraciones que permitieron generar discusiones en cada sesión de trabajo.

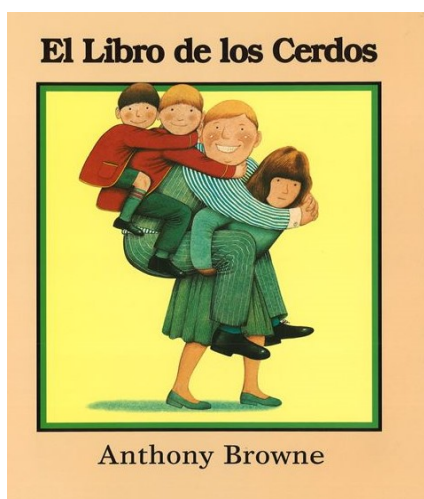


Por otro lado se tuvieron en cuenta los cuatro elementos de reflexión sobre los que habla Yepes (2009) en su libro “La lectura en la educación inicial: al encuentro de la democracia extraviada”. El autor escribe sobre la primera infancia, convencido de que la participación democrática es un proceso que debe incentivarse desde el nacimiento. Dice que se debe tener claro qué se debe transformar en la sociedad actual para saber cómo encaminar la formación de los más pequeños con el fin de que sean partícipes en un proyecto de ciudad, país y mundo. Así presenta cuatro males de la humanidad a combatir: “la codicia, que da como resultado la búsqueda desmesurada del dinero; La injusticia, que trae como consecuencia la exclusión y la marginalidad; El nacionalismo, un mal que deja como resultado la apropiación de territorios y la insolidaridad; y La guerra, esa licencia sucia que nos hemos otorgado para matar al otro” (p.10).

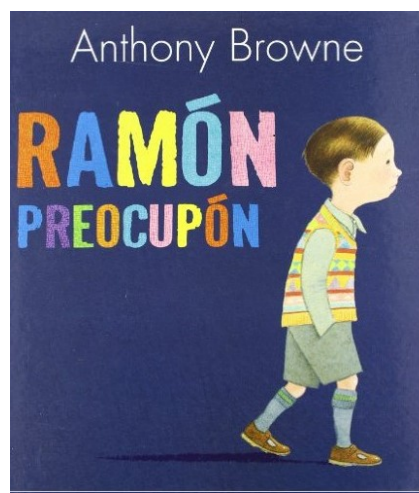
A partir de esta reflexión se eligieron algunos títulos del autor Anthony Browne por su alto contenido crítico e ingenioso. Estos materiales se escogieron porque permitían acercarse a la

³ Carátula del libro “Estrategias para sobrevivir en el S. XXI” del autor Federico Navarrete.

sensibilidad y a las realidades familiares y escolares de niños y niñas, en relación con la temática del proyecto. El primer lugar se trabajó *El libro de los cerdos* desde el cual se orientó el tema de equidad de género. También se trabajó el libro titulado *Ramón Preocupón* que permitió desarrollar el taller con familia, en tanto padres, madres e hijos compartieron sus preocupaciones y temores frente a sus entornos. Así mismo se tuvieron en cuenta una variedad de cuentos de origen latinoamericano.



4



Durante la aplicación del presente diseño metodológico, se realizó todo el tiempo una observación participante. Esta técnica permitió un contacto directo y cercano con los infantes y sus familias, el cual fue favorable para darse cuenta de los cambios que se fueron dando en la forma de pensar y de actuar de los sujetos intervenidos. De esta técnica se llevó un diario de campo donde fueron consignados los aspectos más importantes que se observaban, teniendo en cuenta el avance en cuanto a los potenciales de la subjetividad política infantil expuestos por Alvarado (2005,2006).

Dentro del método cualitativo de Taylor & Bodgan (1987), se encontró que ante la ejecución y acción planeada en el desarrollo de trabajo, los hallazgos en relación a los objetivos, la dinámica de las actividades y la visualización del posible impacto en la población; fue prioritario contar con una estrategia metodológica que permitiera recoger o consignar una serie de

⁴ Cuentos de Anthony Browne trabajados durante el desarrollo del programa Aprendiendo Juntos en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta durante el año 2014 con los cursos 201, 303 y 402.

observaciones que proporcionaron un ejercicio de memoria escrita a la hora de organizar datos como resultado de la ejecución, es por esto que se hizo esencial la existencia del diario de campo.

Este es un registro diario de suma importancia, que permite registrar el cuándo, qué y cómo. Se realiza a través de anotaciones recogidas en un cuaderno de campo para ordenar, evaluar conocimientos y experiencias. Básicamente es un escrito ligado a la observación participante, instrumento de registro de datos, allí se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detalla.

Finalmente, se usó la técnica de las narrativas para comprender qué es lo que piensan los niños y las niñas sobre los temas vistos y se analizaron sus descripciones, argumentaciones y discursos a lo largo del desarrollo de cada actividad. Riera (2010) citando a Díaz de Rada señala que “al hacer etnografía buscamos obsesivamente la proliferación de las fuentes con la intención de conformar los perfiles de nuestro objeto en su mayor diversidad” (p.138). De esta manera la etnografía multisituada y sus diferentes técnicas se hicieron fundamentales al conformar los perfiles, objeto del presente trabajo.

Este tipo de etnografía multilocal fue fundamental en esta investigación, puesto que permitió hacer el seguimiento de los diferentes lugares donde se pudieron recoger elementos que dieran cuenta de cómo se configura el sujeto infantil. Así, por ejemplo, el seguimiento a sujetos permitió analizar un caso de protagonismo infantil en uno de los estudiantes que hizo parte de esta investigación. De la misma forma las narrativas evidenciadas en las historias de vida de las familias participantes y en las entrevistas a profundidad reflejaron aquellas características que permitieron elaborar conclusiones sobre: el papel de la familia y la escuela en la configuración de la subjetividad política de los sujetos infantiles, los procesos pedagógicos pertinentes para el aporte al desarrollo de la misma y el análisis de las características de la comunicación que fueron surgiendo a lo largo de la investigación, y que potencian las posibilidades expresivas y cognitivas de los sujetos frente a la lectura de su mundo y a las posturas que el sujeto infantil asuma frente a este.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

A partir de los estudios revisados en el estado del arte surgen los temas que se abordan profundamente en este capítulo desde diferentes referentes teóricos. Es así como el presente marco se encuentra dividido en dos grandes categorías, la primera el sujeto político y la infancia y la segunda, lo educativo como nicho de sociedad, estas a la vez se subdividen en sub categorías con el fin de profundizar en cada uno de los aspectos tratados a lo largo de la investigación realizada.

2.1.Sujeto político e infancia

Con el ánimo de encontrar material académico que permita concebir a la infancia desde una denominación de “actor social”, en oposición a una de “minoridad”, surge este apartado que va a subdividirse en tres, el primero el significado del sujeto político, segundo, niñas y niñas como sujetos políticos y el tercero, referido a esa relación que la familia y la escuela tienen cuando se habla de la configuración de la subjetividad política infantil

2.1.1. El sujeto político

El significado de sujeto político implica dos posiciones fundamentales, por un lado lo individual y por el otro lo social, es así como Vargas (2007), hace un análisis del término sujeto político estableciendo una relación entre el individuo y la sociedad, para observar cómo lo político emerge desde esta contingencia. Ella se remite al contexto ilustrado y moderno en el que la concepción de individuo está ligada a la idea de pensar por sí mismo, citando a Kant, en esto coincide con Alvarado (2006), la cual también construye esa concepción de sujeto a partir del sujeto de Descartes *cogito ergo sum: pienso, luego, existo*.

El concepto de sujeto político tiene como principal condición el uso de la racionalidad. Sin embargo, Vargas (2007), aclara: “para Kant, uno de los elementos fundamentales del sujeto político es que siempre se expone a lo público, los intereses privados no forman parte de la comunidad política” (p.215). Esta interacción en la vida pública se va a hacer siempre desde el “sensus communis”: sentido común que le permite ejercer una participación razonada. Vargas

(2007), explica que el distanciarse de sí hace que el sujeto se conozca a sí mismo y a su mundo, lo cual le da un carácter crítico y una comprensión más clara de los otros y de sí. Por otra parte, la autora cita a Rancière para explicar que ese encuentro con el otro no se hace en un soliloquio, sino que se da mediante el diálogo.

Para Vargas (2007), un sujeto no logra la comprensión de sí mismo de forma aislada, sino en relación con los otros, en lo que ella identifica como un ámbito de sociabilidad. Es así como el sujeto político viene a ser un “pliegue de lo social”, en tanto sus decisiones políticas no se toman para satisfacer necesidades privadas, sino que buscan comprender a los otros, esto alude a un momento en el que lo privado y lo público entran en contacto. La autora encuentra dos posturas desde las que el sujeto político puede estar. Éste puede encontrarse de acuerdo y por lo tanto, asumir una actitud administrativa frente a lo dado. Y de otra parte, puede encontrarse en desacuerdo, lo cual implicaría una posición revolucionaria, en la que el sujeto político tendería a cambiar el orden existente. Se aclara que las dos posturas no se anulan la una a la otra, sino que pueden ser complementarias.

Se observa que esta concepción de sujeto desde la ilustración, si bien está cargada de racionalidad, debe entenderse desde lo relacional, desde la práctica. Alvarado (2006) nos advierte de lo vacío que puede llegar a ser este sujeto racional visto desde ese “ideal de perfección” y reemplaza este concepto por el de “enteridad” de J. Martín Barbero que tiene en cuenta además de lo cognitivo, lo sensitivo, lo corporal, los deseos, las emociones, las tradiciones y los sentimientos, esta enteridad envuelve las vivencias que se tienen en una sociedad, no de forma estructurada y rígida, sino más bien compleja, diversa, vital y plural. Así, se configura un sujeto que se “autoproduce” en la medida en que se empiezan a formar en él unas maneras de ver el mundo, de sentirlo y de pensarlo (Alvarado, 2006).

Los sujetos de hoy se enfrentan a nuevas dinámicas desde las cuales tienen la posibilidad de acceder a grandes cantidades de información, pero con menos certezas, “Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más roto, y sin embargo, paradójicamente mucho más obligado a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo donde las certezas tanto en el plano del saber cómo en el plano ético o político son cada vez menos” (Barbero, 2004, p. 6).

Por esto, se hace necesario remitirse a la tesis de Cubides (2007), quien tomando como base los postulados de Foucault propone construir la vida como una obra de arte a partir de una estética de la existencia. El autor apuesta por distanciarse de aquella moral dictada por el mundo de hoy que hace que el sujeto se sumerja en la individualidad y en la indiferencia hacia el otro, encontrando su satisfacción en la medida en la que su consumo puede aumentar, centrando la felicidad y la auto construcción de su vida en la adquisición de bienes. Sin embargo, para Cubides (2007) la subjetividad política tiene que ver con elementos mucho más completos que incluyan toda una experiencia y cuidado de sí, como lo dice a continuación:

Cuidado y experiencia de sí dirigirá a pensar de otro modo las relaciones entre producción de conocimiento, relaciones de poder, ética y constitución de subjetividades. En fin lleva a considerar otras formas de política, otra clase de verdades y otros mundos. (...) por tanto, una constitución activa del sujeto, (...) que está vinculado a su formación ética y política (p.58).

De esta manera este autor propone la construcción de la subjetividad a partir del concepto “multiplicidad” que se opone al de “individualidad”, que articule una fuerza de “cerebros reunidos” que generen acciones para intervenir sobre voluntades, inteligencias y sensibilidades. Estos elementos reunidos van a permitir transformar las realidades de los sujetos al hacerse conscientes de su mundo y coordinar acciones colectivas en pro de solucionar los conflictos y las problemáticas de las que se hacen conscientes.

Así, entender los conceptos de ética y política es clave al hablar de subjetividad política, puesto que conforman su definición a partir de relaciones de poder y ser con los otros, relaciones que son inherentes a lo social, y por lo tanto a los seres humanos. González (2008) lo muestra claramente,

La política se explica por las relaciones de poder de un cuerpo y otro, y la ética por las relaciones del ser (consigo mismo y otros), así que no prestarle atención a estos hechos en los que el poder, el saber, las técnicas, el control, la política y la ética están siempre ligadas y en las que

unas determinan a las otras, es negar la naturaleza de la sociedad, y por consecuencia, negar la naturaleza misma del ser humano (p.47).

Desde las anteriores consideraciones, es notorio que para la formación del sujeto político se hace necesario considerar su entorno cultural, así como los elementos éticos y políticos que le permitan asumir una acción de vida, que no se limite a perpetuar las condiciones sociales existentes, o las crisis ambientales, sino que responda a vincular nuevas modalidades de experimentación política que le lleven a establecer la transformación de sus realidades.

Por otro lado, Retamozo (2009) hablando de la diferencia entre *la política* y *lo político*, nos presenta la conceptualización que Arendt hace de *la política* expresando que “es aquello que emerge o aparece cuando los hombres se encuentran para tratar los asuntos comunes a partir de la palabra y la acción” (p.74). Siendo este encuentro un espacio en el que emerge necesariamente la pluralidad, bajo condiciones de igualdad entre los sujetos que les permiten asumir dicha participación, sin embargo, aclara que éste lejos de ser un espacio de pasividad, se concibe como uno en el que las dimensiones del conflicto existen.

Allí, encontramos que el poder y la violencia son fichas claves en el desarrollo de la política Arendtiana. “El primero como la posibilidad que tiene el sujeto en la igualdad y el desarrollo de persuasión y reconocimiento frente a la acción mancomunada, y el segundo, la violencia, como un medio instrumental para conseguir ciertos fines específicos, y que por lo tanto, siempre requiere de una justificación externa” (Rematozo, 2009, p.75). Esta idea de la política dimensiona su existencia a la esfera de los sujetos, en la que estos tienen la posibilidad de construcción del orden social mediante el ejercicio de la democracia, siendo esta la posibilidad también de reconstrucción que tienen estos sujetos políticos a partir de la palabra y la acción en pro de establecer el mundo de lo social.

Rematozo (2009) presenta una diferencia que se hace necesaria observar, conceptualizando también *lo político* como aquello que nos introduce en “lo ya constituido, vinculado al momento de lo instituyente, posee un carácter sustantivo y una función instituyente, mientras que la política supone una lógica instrumental de administración de lo instituido” (p.79). Para el filósofo francés Claude Lefort, citado por Rematozo (2009), la conceptualización de *lo político* está determinado con un carácter instituyente y simbólico, es un espacio de lo instituido de los pactos y acuerdos

que emergieron en esas discusiones de la esfera pública, dos de ellos tal vez, los más cargados de simbolismo: la institucionalidad de la sociedad y la institucionalidad del Estado.

Dentro de estas dos instituciones hegemónicas vinculadas a *lo político* se puede establecer que bajo dinámicas de exclusión que generan condiciones de desigualdad y diferencia, encontramos según Rematozo (2009), que “las posiciones asimétricas en el reordenamiento de las sociedades generan determinadas posiciones de subalternidad, y es así como quienes las ocupan se ven sometidos a las decisiones de otros en una estructura de dominación” (p.83).

En conclusión estas dos esferas, *la política* y *lo político*, están en continua relación, floreciendo de éstas el orden social. En la configuración de dicho orden emerge el conflicto social en donde se dimensiona y estructura. De igual manera, estas tensiones son las que permiten en últimas el pensarse el papel de la configuración del sujeto político como aquel capaz de desenvolverse y participar dentro de estos dos espacios.

Cuán importante es la formación política que presenten los sujetos dentro de estas dinámicas objetivas en la consolidación del orden social. Para Retamoza (2009), el conflicto social, así como el sometimiento, es un proceso histórico y contingente. En esta perspectiva dice,

“el análisis político debe asumir tanto las formas eficaces de la dominación como en qué condiciones una situación de subordinación se politiza (se transforma en opresión) y cuáles son los alcances de esta operación tanto en la constitución de los sujetos políticos como en la conformación del orden social” (p. 83).

2.1.2. Los niños y las niñas como sujetos políticos

La concepción de la infancia durante años se ha concebido incompleta, a consecuencia de esto a niños y niñas se les ve como a seres incapaces de participar en la toma de decisiones que inciden en sus contextos debido a su inmadurez cognitiva y social. Algunos autores se aproximan a un concepto de pre ciudadanía respecto a la participación social en la infancia, sin embargo, no ven dicha participación como una ciudadanía completa, sino que permanecen en el paradigma de la minoría de edad, desde el cual los infantes son incapaces tomar decisiones que afecten a la colectividad, incluso no pueden tomar ni siquiera las decisiones sobre sí mismos.

Es así como se encuentra que jurídicamente los niños y las niñas deben ser representados por un adulto el cual puede ejercer sus derechos. González (2012), recuerda las palabras del delegado francés de la Comisión de Derechos Humanos emitidas en 1959 que decía: “los niños no están en posición de ejercer sus propios derechos. Los adultos los ejercen por los niños. El niño tiene un estatus legal especial resultado de su inhabilidad para ejercer sus derechos” (p.4). Es así que al niño se le trata como a un inferior, alguien que no puede razonar por sí mismo y que hay que indicarle lo que debe hacer y al cual no se le permite una participación real en la sociedad.

Esa condición de sujetos dependientes proviene históricamente de los griegos y trasciende a la modernidad, con la distinción de la esfera pública y privada. La familia como ese espacio privado hace que las discusiones y los puntos de vista que surjan al interior, puedan ser excluidos del debate público, en la medida que solo ciertos sujetos van a hacer parte de la esfera pública “De esta manera podría considerarse que la asignación valorativa de este lugar y la identidad que se les otorga a estos sujetos dependientes es la de estar sometidos a una invisibilidad social y reducidos al ámbito del ocultamiento” (Zuluaga, 2004, p.5).

Duarte (2006), explica cómo esa mirada adultocéntrica constituye una de las formas de dominación de la cultura hija de la modernidad que hasta hoy permanece vigente en nuestras sociedades. “Es una sociedad adultocéntrica, pone en condición de inferioridad y de 'preparación hacia' a niñas, niños y jóvenes, y a las y los adultos mayores como 'saliendo de'. Si se es hombre, blanco, cristiano y adulto, con seguridad se tiene una ventaja sobre el resto de la población” (p. 11). Estos estereotipos que se presentan como “verdades” son evidencia de la dominación impuesta por ciertos grupos sociales que al denominar de cierta manera a ciertos individuos los excluyen de una real participación social, es el caso particular de las niñas y niños que se ven afectados por estas denominaciones, desde las cuales se invisibilizan y marginan sus posibles determinaciones, puntos de vista e intereses.

Esos elementos de dominación se perciben no solamente en la minoridad a la que son relegados niños y niñas, sino en los procesos educativos a los que se ven obligados a asistir,

...que buscan principalmente capacitarlos para su desempeño laboral; darles una instrucción que los deje en la puerta de la fábrica, en la vereda de la siembra, en la entrada del moll de ventas. No aparecen en los programas y propuestas, el despliegue de las capacidades diversas y múltiples, la formación integral y menos, el ofrecimiento por parte de la sociedad de oportunidades iguales para los distintos sectores sociales. Se les necesita para producir eficientemente; esa condición es la negación del sujeto y su derrota por parte del ser objeto (Duarte, 2006, p.42).

Esta es la situación de los niños y niñas en aquellos países cuyos fines son esencialmente capitalistas, sin embargo en el mundo han surgido otras miradas como lo menciona Apud (2001), quien da a conocer la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989 desde la cual se dictan un total de 54 artículos que recogen los derechos fundamentales de la infancia, entre estos: derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y finalmente a la participación.

Apud (2001), amplía este último derecho como uno de los más relevantes en la búsqueda de que niños y niñas tengan un papel activo en su entorno, que les permita adquirir cada vez mayores responsabilidades. La autora destaca ciertos espacios de participación como lo son la familia, la escuela y lo local o municipal. Es así que citando a UNICEF revela las intenciones de este derecho,

Se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños, las niñas y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más “miembros activos” del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad (p.7).

Se observa cómo desde aquí existe un reconocimiento, que si bien aún se encuentra dentro de un lenguaje de dominación y machismo, en su contenido logra captar la esencia de la participación. Reconociendo a niños y niñas, más que como sujetos de derechos, como ciudadanos

y miembros activos dentro de sus localidades. Dándoles un papel fundamental como sujetos políticos. No obstante, se hace necesario ampliar la forma en la que se da esta participación pasando a un reconocimiento de las habilidades cognitivas que tienen niños y niñas que les permitan participar en condiciones de igualdad.

Por lo anterior, se hace necesario citar a Vigotsky para quien el desarrollo cognitivo en la niñez ha de abarcar el estudio de las funciones psíquicas superiores que comprenden la atención voluntaria, la imaginación creativa, la memoria lógica, la voluntad orientada hacia un fin, estas funciones para el autor no surgen de manera espontánea, algo natural que subyace al desarrollo del pensamiento y del lenguaje, sino que están ligadas al grupo social en el que el niño y la niña se relacionan y a las prácticas del mismo.

Para la psicología Piagetiana y el conductismo las funciones del pensamiento elementales que poseen niños y niñas que comprenden atención espontánea, imaginación reproductiva y memoria mecánica se restringen a un desarrollo biológico, y las funciones cognitivas superiores se van dando como producto de la maduración del cerebro en la adultez (Schneuwly y Bronckart, 2008).

En oposición, los mismos autores hablando de la teoría Vigostskiana concluyen “Cada sociedad posee, en efecto, una serie de prácticas, técnicas e instrumentos que permiten a cada uno de sus miembros desarrollar los sistemas psíquicos elaborados colectivamente: formas de pensamiento, formación de conceptos, sistemas de memorización” (p.137). Es así como el desarrollo de la cognición avanza a la par de su vivencia social e histórica, configurándose lo intra psíquico desde lo inter psíquico, es decir desde las interacciones histórico, sociales y culturales que el niño y la niña tienen con su mundo.

Y es ese desarrollo intra psíquico es lo que va a llevar a la configuración de la subjetividad política en la infancia a partir de lo inter psíquico. De esta manera, se hace necesario remitirse a los escritos de la autora Alvarado (2005, 2006, 2012). Ella muestra cómo ésta subjetividad se articula alrededor de cuatro ejes: el potencial afectivo, el potencial creativo-comunicativo, el potencial ético- moral y el potencial democrático – participativo, que la autora llama potencial

político, pero que para efectos del presente trabajo será llamado democrático- participativo, con el fin de ayudar a clarificar el concepto de subjetividad política infantil. Estos potenciales serán ampliados en los siguientes párrafos.

En primer lugar el potencial afectivo, el cual se refiere a la capacidad que tienen los niños y las niñas para dar y recibir afecto consolidando interacciones en las cuales se valora y acepta la diferencia en condiciones de equidad. Lo cual se logra desde el reconocimiento de la propia historia a partir de la intersubjetividad. Este elemento permitirá percibir al otro desde la multiplicidad de expresiones identitarias, de esta manera el estar juntos y habitar un mismo espacio hará que se den relaciones de reciprocidad, en las cuales se da y se recibe afecto y se valora lo que los otros piensan, la forma en la que se comportan y lo que sienten (Alvarado, 2012).

Segundo el potencial creativo, desde el cual los niños y las niñas pueden usar sus ideas en la resolución de conflictos, en la búsqueda de una convivencia pacífica mediada, en contraposición con una impuesta, se aprovecha el conflicto para ser creativo en la búsqueda de soluciones desde lo argumentativo y lo sensitivo, así:

...este potencial busca la formación de niños, niñas y jóvenes con apertura de pensamiento, que sean capaces de identificar sus problemas y sus posibles soluciones desde el reconocimiento y vivencia legítima del conflicto entre subjetividades e identidades, en el que indefectiblemente median relaciones de poder, y para ello se busca formarlos en la capacidad de argumentaciones que no solo pasan por las tramas de la razón, sino también están atravesadas por las emociones, los sentimientos y las necesidades (Alvarado, 2012, p. 259).

Tercero el potencial ético-moral, entendido desde la aceptación de tres elementos que condicionan la intersubjetividad: justicia desde la equidad, respeto desde el reconocimiento y responsabilidad desde la cooperación y solidaridad (Alvarado, 2006). Este potencial que para Sennett (2011) es un poder transformador, requiere del reconocimiento de marcos axiológicos, desde el cual los sujetos sean capaces de diferenciar el tipo de valores que les permiten tener una convivencia pacífica, participativa y de respeto a las opiniones del otro.

Poder transformador que no puede ser ejercido, sino mediante el volver a esos valores cooperativos, desde el resurgimiento del hombre público como la opción frente a nuestras sociedades en ruinas. Los tiempos modernos han convertido también la vida pública en una obligación formal en la medida en que nuestras relaciones con el Estado son de “resignado consentimiento”. Las concepciones económicas hacen que cada vez nos separemos más entre nosotros mismos, es así que se observa al otro como un extraño. El otro constituye una “figura amenazadora” y por eso nos relacionamos con él en unos conceptos de formalidad, frialdad e incluso falsedad (Sennett, 2011).

En ocasiones se forma en valores, pero estos valores llevan al individuo a la sumisión, sin diferenciarse la educación en valores de la educación religiosa. Desde este potencial el niño y la niña son formados en una mirada integral del mundo, de tal forma que puedan resistirse a las miradas individualizantes del mundo, a la alienación sufrida por los conceptos que transmite una sociedad capitalista, en donde valores como indiferencia, flexibilidad, adaptabilidad, independencia del contexto, han llevado al ser humano a una separación que lo hace sucumbir a la dominación, puesto que no tiene poder al estar aislado (Sennett, 2011).

Finalmente se habla del potencial democrático – participativo, desde el cual la ciudadanía en niñas y niños se da de manera plena desde la autonomía, la reflexión y la participación en procesos de construcción democrática en los contextos de socialización en los que se desenvuelven como son la familia, la escuela o el barrio. Se concibe la política como inherente al ser humano, “cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo: por tanto, la política en sí es creación” (Alvarado, 2012, p. 259). Esta creación se da en el día a día mediante los discursos que se construyen a partir de la comprensión del mundo desde la búsqueda del bienestar social, en donde existe una sensibilidad ciudadana que permite el proponer ideas que redundan en beneficio de la comunidad en la que se vive.

2.1.3. Familia y escuela: dos escenarios, un mismo sentir

Se distinguen dos ámbitos por excelencia en la acción de los seres humanos desde la antigüedad, el primero corresponde a la esfera privada que tiene que ver con la vida familiar, y el segundo es llamado la esfera pública. Para los romanos esa esfera pública constituía un lugar

importante de participación, como lo dice Sennett (2011), “Una res pública se mantiene en general para aquellos vínculos de asociación y compromiso mutuo que existen entre personas que no se encuentran unidas por lazos de familia o de asociación íntima; se trata del vínculo de una multitud, de un pueblo, de una política, más que de aquellos vínculos referidos a una familia o a un grupo de amigos” (p.16). De esta manera, se observa cómo este espacio era el propicio para tratar asuntos de carácter común, para pensar en colectivo.

Contrariamente, la esfera privada era considerada por los griegos un espacio con un carácter privativo, puesto que le hacía falta algo más para llegar a vivir plenamente. Lo dice Arendt (1998),

Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida (p. 67).

Si bien es cierto que la familia es aquel escenario de socialización inicial de las personas, la sola connotación de espacio social no tiene nada que ver con la formación de un sujeto político, es así como se puede llegar a ser un ser muy sociable, pero que no ser un sujeto político, este sujeto político según Arendt se constituye desde la racionalidad, y por decisión propia.

Desde la antigua Grecia había unos miembros en la familia, en esa esfera privada, que tenían una condición de carentes, de dependientes, que por lo tanto no podían participar en las decisiones colectivas, por esto no eran considerados ciudadanos. Entre estos las mujeres y los infantes. Con la declaración de los derechos de niños y niñas, estos se volvieron sujetos de derechos. Sin embargo, prácticamente es natural que sean los adultos los que ejerzan estos derechos, estableciendo ellos el límite de lo que es correcto o incorrecto en relación a la aplicación de los mismos. Así, es natural que proclamando que se cumplen los derechos de niños y niñas se cometan negligencias y se vaya del control a la dominación. Pero además, es común que no se les reconozcan los derechos de participación (González, 2012).

El reconocimiento de los derechos sociales o de tercera generación no es fácil dentro de las sociedades actuales, cómo lo diría Cortina (1998) “En verdad, bien pocas sociedades han tratado

y tratan a sus miembros como ciudadanos sociales. Por eso podemos decir que, la ciudadanía legal y política es un bien escaso, pero más escaso es el bien de la ciudadanía social” (p.22). Se hace necesario formar desde los ámbitos iniciales de desarrollo de las personas ciudadanos sociales que sean capaces de responder a su colectivo desde un marco de valores interiorizado que no dependa de unas normas u obligaciones impuestas, y así se pueda dar importancia a los derechos de las personas dentro de una ciudadanía social y política.

Es así como al hablar de educar hoy en día, se hace necesario hablar de los ámbitos familia y escuela, los cuales han sido reconocidos como insignes en el proceso de formación infantil. Estos espacios no solo se disputan el tiempo en el que transcurre la vida de los infantes, sino el cúmulo de acciones, sentires y aprendizajes que se vivencian, que son determinantes en su desarrollo. Para Kñallinsky (2003), “La finalidad última de la relación entre la escuela y la familia es el aporte de ambas instituciones al desarrollo integral del niño, desde la diversidad que enriquece el proceso y a las personas que intervienen en él” (p.78).

Es importante que desde los ámbitos familiar y escolar se tracen unos lineamientos, los cuales han de estar direccionados por un proyecto en común de carácter consensuado, en el que se considere el tipo de educación y el ser humano que se quiere formar. De esta manera, la educación tiene que ver con la formación integral del ser humano, y esta integralidad implica la forma de comportarse en el mundo, pero también, la de vivir con otros. “...el verdadero reto es educar para: Aprender a ser y aprender a vivir en comunidad” (Aguilar, 2001, p.4).

En el proceso de “Aprender a ser” Aguilar (2001), considera que “los niños y niñas han de aprender a ser desde dos vertientes: 1) social: como miembro de un grupo social, de una cultura, que podemos relacionar con aprender a conocer, y 2) individual: como ser único y diferente, descubriendo su interioridad, sus posibilidades y limitaciones, su realidad personal inmersa en una realidad social, en la que desarrollar su proyecto vital” (p.4). Es así como el niño o niña aprende a ser a partir de encontrarse así mismo, estableciendo sus características y diferenciándose de los otros. Es desde esta doble dimensión dónde niños y niñas encuentran, según la autora, su identidad personal. Se considera que para este primer aprendizaje la familia juega un papel fundamental en el que se valora y se ama más al infante.

Por otra parte, se hace interesante el análisis de lo que Aguilar (2001), llama “Aprender a vivir en comunidad” que busca “favorecer una educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, es fundamental para que el niño aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas y compartir los conocimientos y la vida, de forma que luego sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos sociales” (p.4). Es de resaltar cómo la comunicación tiene una gran repercusión en este tipo de aprendizaje que menciona la autora, pues al favorecer espacios de diálogo e interacción, que trascienden los encuentros del uno con el otro, puede llegarse fácilmente a la construcción y al aprendizaje colectivo.

En ocasiones, pareciese que cuando se habla de aprender en comunidad, el lugar exclusivo fuera la institución escolar, dejando de lado los demás ámbitos en los que se mueve el sujeto. Se visibiliza un distanciamiento de los procesos familiares en lo concerniente a lo educativo, pero a la vez la escuela también reclama dicha responsabilidad a la familia, justificándose cada una, sin dar soluciones al respecto e ignorando la responsabilidad compartida de ambas instituciones en la configuración de la dimensión social y política de los sujetos. Sin embargo, para Freire (1997) “La escuela no es el único espacio para la transmisión del conocimiento. Procuramos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias” (p.19).

La escuela en su afán de responder por ciertos estándares evaluativos, deja de lado su papel en la construcción social del sujeto. Para Freire (1997), “la calidad de esa escuela deberá ser medida no solo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino por la solidaridad de clase que se haya construido, por la posibilidad de todos los usuarios de la escuela en un espacio para la elaboración de su cultura” (p.19). Estas palabras evidencian un distanciamiento entre lo familiar y lo escolar, es decir, la vida cotidiana del ser humano y su educación, haciendo que los procedimientos y las acciones de los sujetos sean carentes para incidir en el bienestar humano y social.

Se hace necesario salir en la búsqueda de procedimientos formativos y educacionales coherentes para consolidarlos dentro de las actuales democracias que aspiren a ser respetuosas con la vida de los seres humanos, no buscando esclavizarlos o volverlos autómatas. Mujica (2014), en su discurso ante la CELAC habla al respecto, invitando a fortalecer dinámicas desde las cuales exista un goce de garantías para el bienestar humano, aclarando que no se puede intentar desarrollo,

si éste está en contra de la felicidad humana. Así mismo, muestra la importancia en la formación de un sujeto integral desde el esfuerzo mancomunado de familia y escuela.

En la relación Familia – Escuela es donde se encuentra el engranaje para avanzar y activar soluciones a muchas de las preocupaciones frente a la configuración de la subjetividad política desde la infancia. Para Rodríguez (2004), “Los determinantes culturales, sociales y familiares moldean los contextos en que los niños se desarrollan y se socializan, así como las ideologías sobre educación y desarrollo infantil de los padres, imprimiendo también el niño su propio estilo al proceso educativo”(p.56). Se observa que aquellas disposiciones previas que provienen de los adultos en torno a la educación de los infantes tienen incidencia en la caracterización de su desarrollo, pero que también niños y niñas ponen su sello personal desde sus particularidades en dicha configuración.

En este desarrollo de ideas, encontrar rutas de construcción educativa consensuada entre Familia – Escuela consolidarían un modelo de sociedad altamente participativo y coherente. Sin embargo, para Kñallinsky (2003) “La relación Familia/ Escuela no está exenta de dificultades que generan multitud de conflictos que es necesario superar teniendo en cuenta que existe un interés y un objetivo en común” (p. 6). Tales dificultades se pueden solucionar con un mayor compromiso de estos dos ámbitos y del nivel de conciencia que exista en dicha relación. Es así como se hace necesario destinar tiempos y espacios de encuentro y participación mancomunada.

Un ejemplo de estas dificultades, la presenta Kñallinsky (2003) quien considera que “Podemos decir que la comunidad educativa está muy acostumbrada a no participar, no existe tradición participativa ni cultura participativa y esto no es fácil de construir” (p.78). De esta manera, se hace necesario superar esta falta de participación y emprender acciones educativas y formativas, para desarrollar un nivel crítico en los sujetos y empoderar a los actores de los ámbitos familiar y escolar a participar activamente en la construcción de acciones educativas conjuntas, que repercutan en los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero sobretodo, en la formación integral de los sujetos.

Aguilar (2001), asegura que: “En definitiva, es esencial que padres y profesores se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva la participación de la familia en la escuela, para que sus relaciones sean de ayuda mutua y hacer frente a los desafíos de este mundo en cambio, lo que va a repercutir de forma positiva en la educación de los niños y va dar coherencia a sus experiencias”

(p.7). Aquí se reafirma cómo dentro de esta relación entre actores, la participación es una de las cualidades de mayor influencia dentro del proceso educativo de niños y niñas.

2.2. Lo educativo como nicho de sociedad

Esta segunda categoría abordada en el presente marco teórico contiene tres subdivisiones a saber, en primer lugar aparece el tema pensando en una educación diferente, segundo, los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en la configuración del sujeto político y finalmente, las nuevas formas de comunicación y su relación con lo educativo.

Al hacer un recorrido por la forma en la que se da la educación en nuestras sociedades, se encuentra que la educación tradicional descrita por Zuleta es carente de elementos que sean claves para que el sujeto pueda llegar a pensar y a cuestionarse por sí mismo, llevando al sujeto al servilismo económico, negando la felicidad humana. Sin embargo, se empieza a encontrar un nexo entre los cambios socio-económicos, políticos y culturales en relación con los procesos educativos, desde el nacimiento de la Escuela Popular. Desde ésta encontramos a Freire que plantea que los sujetos que la asumen puedan ser conscientes de su realidad, apropiándose de una educación ligada a los contextos, dentro de un marco democrático.

Estas concepciones iniciales, llevan a reflexionar sobre procesos pedagógicos con un enfoque crítico, que busca rescatar concepciones desde Apple, McLaren, Freire y Giroux en pro de encontrar herramientas que activen el pensamiento crítico, complejizándolo, con el fin de que los sujetos sean capaces de transformar sus contextos.

Finalmente, aparece la comunicación como aquel elemento indiscutible para hablar de educación en el siglo XXI, desde donde las relaciones entre adultos e infantes se transforman y se abren en un nuevo campo de posibilidades, con retos para el pensamiento crítico y la configuración del sujeto político.

2.2.1. Pensando en una educación diferente

Freire (1997) dice que “en tanto en una práctica educativa conservadora competente se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sin número de problemas sociales, en una práctica educativa progresista competente también se busca, al enseñar los contenidos, descubrir la razón de ser de aquellos problemas” (p.35). Por tal motivo, tener en cuenta esta

relación en la formación de niños y niñas, claramente se convierte en una potencial solución de los conflictos sociales, al brindarle al sujeto mayores recursos que le permitan actuar de forma más asertiva en la relación con otros, dándole herramientas para la vivencia de su ciudadanía de forma consciente y participativa.

Para Zuleta (2010), la escuela tradicional reprime continuamente al sujeto con frases intimidadoras que le hacen estar formado en la sumisión y que le cortan la iniciativa haciéndole normalizar unos modos de estar en el mundo. Este entrenamiento hace que este sujeto más adelante no pueda cuestionarse sobre las injusticias que observa en el mundo, tampoco le permite visualizar su papel creativo en la búsqueda de soluciones para la construcción de un mundo posible, sino que le hacen conformarse con el estado de cosas existentes, naturalizando una visión impotente frente a su realidad.

Se observa que gran parte del adormecimiento del sujeto político desde la infancia ocurre mediante la alienación que es facilitada por la escuela y su acción intimidadora. Zuleta (2010), afirma que mientras la educación actual siga estando basada en la transmisión de datos, desde la cual el maestro se pone en una posición superior a la del “alumno”, la sociedad va a seguir teniendo sujetos sin iniciativa, sin unas ideas propias, sin unas preguntas propias.

Zuleta (2010), invita a los profesores a ver a los estudiantes desde las palabras de Freud “El niño es un investigador, si lo reprimen y lo ponen a repetir y aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar” (p.12). Este análisis permite cuestionarse de frente acciones realizadas en la cotidianidad escolar, y darse cuenta de la importancia de la dimensión educativa, mediante la cual la formación del sujeto político está quedando segregada y relegada. De esta manera la curiosidad y el interés del infante se van a ir extinguiendo, de modo que en la adultez se haya acostumbrado plenamente a repetir modelos que le son impuestos.

La escuela ha proclamado la racionalidad y ha participado en las últimas décadas en el discurso progresista. Al respecto de la escuela (Zuleta, 2010) dice “poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital (...) pero la educación, de la que

hemos venido hablando, le ayuda mucho a no pensar, a no problematizarse, a dedicarse a lo suyo, a ser eficiente” (p.18). Esto describe muy bien la realidad que se vive en la escuela y muestra la falta de formación integral de los sujetos.

La cual ha sido desplazada por una educación que simplemente se dedica a enseñar unas competencias para llevar a la práctica conocimientos que muchas veces están desligados de las situaciones cotidianas, que no hacen que exista un cuestionamiento sobre el obrar del sujeto, una educación que se limita a formar personas con un cúmulo de conocimientos, pero sin un ápice de crítica, de sentido.

El logro más triste de nuestro sistema educativo consiste en producir científicos creadores que hacen aportes y que, sin embargo, fuera de su campo estrecho de conocimiento, no tienen ningún interés en la sociedad en su conjunto, ni en su proyecto personal (Zuleta, 2010, p.28).

En Latinoamérica al realizar un rastreo de la relación existente entre procesos pedagógicos y el sujeto político, se hace evidente reflexionar sobre elementos históricos que llevan a la consolidación de conceptos que se han construido a través de cambios profundos en las relaciones socio-culturales, que redimensionan los propósitos y el papel de la escuela.

Por lo anterior, es importante reconocer personajes socio-políticos como Simón Rodríguez, José Martí, Ernesto Guevara “El Che”, José Carlos Mariátegui, Lázaro Cárdenas, entre otros, quienes encarnan procesos históricos, culturales, económicos y sociales desde la trascendencia de sus ideas y sus acciones. Ejemplos de ello, se dan en la revolución Cubana (1959), la revolución Sandinista (1979) en Nicaragua y en algunos de los actuales gobiernos latinoamericanos como Bolivia y Ecuador, desde los cuales se han venido consolidando elementos importantes en la transformación social, tales como lo educativo, desde acciones como el reconocimiento de su identidad en sus procesos pedagógicos.

Al pensar en corrientes educativas como la Escuela Popular, que dimensiona al sujeto en un papel protagónico dentro de la construcción de nuevas sociedades, se visualizan procesos educativos de la mano de los procesos organizativos del país, tal y como lo enuncia Santos (2006),

una asimilación más o menos natural de lo que se puede impartir en ella puede suscitar, al menos, la inquietud por el cambio en los sujetos más propicios. Esto se puede lograr con la

adopción de papeles activos y una enseñanza participativa que, al mismo tiempo que transmite el conocimiento, lo construye. El marco organizativo por excelencia para lograr este fin es la democracia (p.898).

Estas palabras de Santos (2006) permiten evidenciar cómo los procesos culturales y sociales a través de la historia dan la posibilidad de reflexionar sobre los procesos pedagógicos. Además, dejan soñar con la posibilidad esperanzadora, recíproca y paralela de la construcción de sociedades que vivencien la democracia.

Sociedades donde los sujetos políticos participan mediante acciones pedagógicas transformadoras. Se habla de fuerza transformadora desde la filosofía, la ciencia y las artes; como lo enuncia Freire (1984) y recuerda Santos (2006), en donde el legado humanista propone la captación del mundo. “Pero para ello, primero el conocimiento ha de ser asumido como algo en lo que uno está implicado. Hay que conectar con él mundo y saborearlo... solo si se lo conoce de manera activa, participando en él,...como parte de nuestro ser profundo, formando parte de nosotros y nosotros formando parte de él, participando” (p.885).

En relación a procesos pedagógicos y su relación con el sujeto político, se encuentra Nussbaum (2010) y sus consideraciones frente a la educación en relación con la cultura de los pueblos ante procesos de globalización, donde expresa: “Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación” (p.20). Esta preocupación lleva a pensar en una educación que no se ha diferenciado de la producción económica, quedando carente en cuanto a un aporte a las realidades de los sujetos, a su identidad, su humanidad y su cotidianidad.

Elementos que permiten reflexionar sobre la educación humanista, creativa y crítica que reciben los sujetos, y cómo en este momento ante la mirada económica del desarrollo en términos capitalistas; las artes y la literatura, por ejemplo, se encuentran segregadas llegando a considerarse incluso como innecesarias para el desarrollo de la humanidad. Es desde estas consideraciones argumentadas por Nussbaum (2010), donde se observa que estas áreas tan valiosas para la formación del sujeto se ven “concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden políticas estatales en un momento en el que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global” (p.20).

Dichas reflexiones dejan visualizar que las características de la educación presente están siendo inversamente proporcionales a la posibilidad de construir sociedades donde los sujetos desarrollen elementos propositivos, participantes, constructores de su propia historia; es decir, una sociedad democrática. Por estas razones es fundamental desarrollar la idea de la educación como nicho en la construcción de sociedades más humanas.

2.2.2. Los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en la configuración del sujeto político

Se ha encontrado que entre las pedagogías que facilitan condiciones más equitativas, participativas e integrales están los procesos con enfoque crítico, desde los cuales aparecen alternativas para la construcción de una escuela con un sentido más consciente al habitar el mundo y vivir en sociedad. Chautre (2007), da luces de por qué escoger pedagogías críticas cuando se tiene una visión más política de la educación:

Quienes han asumido de manera consciente el ejercicio de la pedagogía como una actividad íntimamente ligada a la política y quienes desde esta perspectiva consideran que en la escuela se pueden adelantar propuestas orientadas hacia la promoción real de la democracia, hacia la profundización de la misma sin duda se identifican con algunos planteamientos de las pedagogías críticas (p. 101).

Apple (2001) muestra las demandas de las actuales hegemonías frente a la escuela, las cuales no están en la búsqueda de una sociedad igualitaria, sino más bien de una sociedad competitiva. El autor explica cómo muchas personas sienten pánico frente al abandono de los valores tradicionales, la disminución de los estándares de competencia, la deserción escolar y el analfabetismo, lo cual hace que exista menos preocupación por el asunto de la igualdad en cuanto a oportunidades en educación, y más bien haya unas exigencias a los profesores y a los administrativos escolares por endurecer el disciplinamiento y maximizar el interés individual y la eficiencia.

Es así como la preocupación porque los estudiantes superen las pruebas internacionales hace que la enseñanza se centre en los contenidos, por encima de la reflexión sobre la procedencia de los mismos. Se encuentran dos fuerzas que inyectan en la escuela estas características descritas.

Por un lado, el neoconservadurismo con su intención de preservar los contenidos correctos, tradicionales y religiosos. Por el otro, los neoliberales recalcan sobre la importancia de que la escuela abandere la enseñanza de las competencias del mercado, minimizando la acción estatal y dando rienda suelta a la empresa privada. Desde esta última concepción se asimila la idea de que es completamente normal que en la vida existan personas ganadoras y otras perdedoras, dando aval a conceptos como la meritocracia (Apple, 2001).

Estas dos posiciones, neoliberal y neoconservadora se juntan para solicitar de la escuela una población con unos valores que sirvan a una sociedad consumista, sumisa y altamente productiva. En los últimos años muchas escuelas han dejado de lado el conocimiento popular por no estar legitimado; abandonando la posibilidad de un diálogo crítico con el conocimiento, para centrarse en contenidos externos y alejados de sus realidades, con tal de acercarse a mejores puntajes en las pruebas internacionales. Tal como lo muestra el diario el Tiempo (2013), en un artículo donde reporta la preocupación por el bajo puntaje de los estudiantes de estratos inferiores y de infantes campesinos en las pruebas Saber y Pisa, comparado con mejores puntajes de estudiantes de colegios privados y de otros países, desprestigiando los conocimientos de estos y de paso sus emotividades.

Apple (2001) menciona que incluso, "...muchos padres de familia se sienten justificadamente interesados en el futuro económico y cultural de sus hijos" (p.6). Por lo que apoyan que la escuela encarne valores tales como responsabilidad, individualismo, constancia y emprendimiento, con el fin de que sus hijos se preparen para un futuro competitivo, en ocasiones, en oposición a valores como solidaridad, respeto, colaboración y compasión hacia las necesidades de los otros. Por ello, recalca la importancia de "la defensa de logros democráticos en nuestras escuelas y comunidades" (p.5).

McLaren (1997) complementa a Apple (2001), mencionando que la posmodernidad y los ritmos de consumo han llevado a dinámicas de reconfiguración del individuo y el colectivo, donde predominan la inmediatez a través del desplazamiento continuo de las lógicas de la razón, modelando a un ser humano cada vez menos social, altamente competitivo e individualista y lejano de sus contextos de identidad histórica.

Estas características propias de una época basada en la superficialidad de la existencia, producto de una sociedad que gira en torno al consumo, dan a luz un sujeto a-histórico que niega

sus realidades, incapaz de percibir su rol como sujeto social y con serias dificultades para asumir acciones futuras que le permitan generar bienestar dentro de su colectividad. Incluso, la enseñanza se transforma en un ritual perverso en el que los estudiantes niegan la posibilidad de su propio destino para seguir siendo subjetivamente compatibles con la modalidad de consumo. (McLaren, 1997).

Este autor hace una crítica de la posmodernidad, conceptualizándola como una sociedad emergente donde coexisten múltiples identidades, representadas por la inestabilidad, la ambigüedad, lo fluctuante y lo fragmentado. Esta sociedad se caracteriza por generar unas narrativas de ficción que llevan al sujeto a la búsqueda de elementos para asumir dichas complejidades, pensándose y recreando alternativas en un mundo de “simulación” dado desde contenidos como la publicidad que están cargados de una ilusión visual y de un contenido superfluo y estereotipado.

Sin embargo, McLaren (1997) plantea desde la pedagogía la posibilidad de leer esta época de manera crítica y de interpretar los entornos que dibujan la configuración del sujeto mediante un *discernimiento* atendiendo a una *fuerza dialógica analítica*. Al pensar en un educador crítico, éste debe encontrarse en disposición de leerse y leer sus entornos. “Los educadores deben mirar fijamente con audacia dentro del presente histórico y asumir un espacio narrativo en el que puedan ser creadas las condiciones para que los estudiantes expliquen sus propias historias, escuchen atentamente las historias de los otros y sueñen en el sueño de la liberación” (p. 265).

El sujeto que se enfrenta a las dinámicas de la posmodernidad debe entender y estar en capacidad de asumir esta realidad, desde una política cultural de resistencia, que se fundamenta y florece a la luz de procesos pedagógicos que potencian el sentido crítico. McLaren (1997), asume que sólo al plantear un tipo de “teoría social posmoderna” desde lo educativo, a la que llama “posmodernismo de oposición”, donde la acción educadora crítica es intervencionista y transformadora, el sujeto tendría las condiciones que le permitan el desenvolvimiento en conflictos sociales desde sus contextos históricos.

La vida diaria del educador y el estudiante deben tomar una dinámica de análisis y comprensión del mundo, que les lleve a asumir una mirada dialéctica que provoque transformaciones en los entornos emergentes. “Una pedagogía crítica que adopte el posmodernismo de resistencia debe construir una política de rechazo que pueda proporcionar tanto

las condiciones para cuestionar la institucionalización de la igualdad formal basada en lospreciados imperativos de un mundo blanco, masculino y anglófono” (McLaren, 1997, p. 262).

En concordancia a las ideas de educación como un “acto liberador” para el sujeto, está Freire, quien expresa que el proceso educativo debe llevar de una situación ingenua a una crítica, de una pasiva a una activa. Para Freire, este proceso debe instaurar en el sujeto una nueva racionalidad que lo lleve a reconocerse como ser humano libre e igual, una “situación gnoseológica” opuesta a la transmisión y extensión sistemática de un saber. Dado por “un encuentro entre sujetos interlocutores” en un saber y diálogo en la búsqueda de significados. (Rodríguez et al., 2007).

En este sentido, la pedagogía propuesta por Freire (1997) da a la educación un carácter emancipador en donde el diálogo con otros y la deliberación logran desencadenar en prácticas educativas en pro de una liberación del sujeto, pero sobre todo en pro de una liberación social. El autor desarrolla un método de enseñanza basado en el diálogo y la concientización, que busca formar sujetos históricos, productores de su devenir. Se hace necesario generar unos procesos pedagógicos desde los que se desarrolle el ámbito político, que repercuta en la capacidad de transformación social en la que de la conciencia mágica o ingenua de las personas, pueda llegarse a una conciencia crítica elaborada y firmemente estructurada.

En primer lugar, uno de los elementos que se ha dimensionado paralelo a los procesos pedagógicos es considerar que el mundo está compuesto por muchas posibilidades y constantes cambios. Para Freire, la hegemonía dominante no es estática, sino que se nutre de posiciones filosóficas y permite el diálogo en la medida en que los sujetos van sentando sus perspectivas discursivas y van tomando y reconstruyendo su propio enfoque, es allí donde aparece el "repensar el concepto de cultura popular en y a través del concepto de hegemonía, que es definido como un sistema de relaciones entre clase sociales que constituye uno de los sitios para la producción del consenso, pero también la resistencia al consenso"(p.164).

Es precisamente en este punto donde se evidencia esa pedagogía dialógica y liberadora que plantea Freire, a través del "rescate de ese universo propio de los sujetos, de la situación cognoscente, para plantear la reflexión y comenzar el proceso por el cual el educando

(perteneciente a esa posición sometida) puede descubrir su propia voz" (p.165). Y así, a partir de ese ejercicio de reflexión sobre sí mismo, su entorno y sus condiciones de existencia, llegar, por medio del pensamiento crítico, a revalorizar y cuestionar su experiencia y su propio bagaje cultural en cual el sistema escolar muchas veces "genera estrategias de homogenización en el universo general y el discurso pedagógico a los sujetos que están siendo subalternos en el terreno político y económico" (p.133).

El segundo elemento para resaltar desde la teoría freiriana se encuentra en el diálogo y el compromiso, en donde "la palabra verdadera es praxis acción y reflexión en relación complementaria, los hombres se hacen en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión" (Rodríguez et al., 2007, p.135). Esta como "el acto creador" en donde el conocimiento se construye de la relación hombre-mundo, como una relación de transformación, desde donde se logra la humanización del hombre. De esta manera, la educación según Freire logra rescatar la riqueza del encuentro a través del diálogo y la construcción de una cultura desde sí mismo, en la aceptación del otro, en la diversidad.

Un tercer elemento en el desarrollo de la pedagogía del oprimido, es la acción política que se enmarca en la relación paralela existente entre la construcción de sentido crítico y la organización y movilización social que se podría presentar en determinada sociedad. Este elemento como el motor de la "posibilidad de superar las tendencias sectarias, tanto en la derecha como en la izquierda" (Rodríguez et al., 2007, p.141), para así consolidar una estructura organizativa que le permita al sujeto establecer las relaciones en un partido o movimiento en sintonía con la relación educación - construcción social.

Como escenario de transformación social esta la Universidad Trashumante de Argentina (2008) que ha trabajado por adelantar diferentes proyectos desde la educación, la comunicación y el arte popular. En este ejemplo, la teoría de la Educación Popular enfatiza en la enseñanza de la lectura de la realidad, la reflexión crítica y el fortalecimiento de organizaciones de base popular, En general, se visualiza cómo el sujeto tiene la posibilidad de reflexión y de organización a nivel popular constituyéndose como contra poder alternativo y de representación, que cuenta con elementos centrales como la horizontalidad, la participación y el consenso democrático.

Freire (1997), considera que la capacidad constructiva y creativa que tiene el ser humano le permite reinterpretar y realizar sus propias síntesis generando la posibilidad de construir su

subjetividad política, él dice que esto sucede “al cambiar ingenuidad por crítica” cuando el sujeto es protagonista del proceso y tiene un espacio de reflexión. Es mediante estos espacios donde se va encontrando la voz de los que piensan diferente, de los que consolidan soluciones colectivas. Como lo dice Rodríguez et al. (2007) citando a Freire, “Tensión que resuena en el interior de los sujetos y las comunidades en el proceso de paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, de la alineación a la visión crítica (y posiblemente transformadora) de un modelo hegemónico” (p.167).

Está claro entonces que la educación debe tener un carácter emancipador, en la medida que permita que el sujeto pase de un estado de ignorancia a un estado de conocimiento, pero ¿es acaso este estado, cómo lo pretendió la modernidad, un estado iluminado y racional? Racionalidad, que desde autores como Giroux (2003) va a ser cuestionada por la carga positivista que ha caracterizado la historia moderna hasta nuestros días, es así como este autor citando a Horkheimer dice “En el sentido más general del pensamiento progresista, la Ilustración siempre aspiró a liberar a los hombres del temor y establecer su soberanía. Sin embargo, la tierra plenamente iluminada irradia triunfante el desastre” (p.3).

Para la escuela de Frankfurt, el elemento que derriba lo esperanzador de la ilustración es el positivismo, puesto que deja de asumir una posición crítica y lleva a la razón únicamente a fijarse en los hechos, la exactitud y las certezas, como si estos fueran lo único posible dentro del pensamiento humano, descartando aspectos de carácter metafísico, ético y trascendente. Con el positivismo la sociedad se transforma en industrializada y científica, en la cual la teoría y la práctica armonizan a la perfección. En esta nueva sociedad, conocimiento y ciencia se despojan de las posibilidades críticas, y el pensamiento se reduce a lo que la ciencia confirma, perdiendo su capacidad de distinguir lo esencial de lo vano. Autorizando desastres en contra de la humanidad, que muestran el sinsentido de dicha “racionalidad”.

En cuanto a la teoría y la práctica, la teoría crítica dice que deben estar interrelacionadas, pero no mezcladas de tal forma que no se distingan la una de la otra. Giroux (2003) dice:

Por otra parte, la teoría no puede reducirse a ser la dueña de la experiencia, autorizada a dar recetas a la práctica pedagógica. Su verdadero valor reside en la aptitud para establecer las posibilidades del pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en

el caso de los docentes, se convierte en un instrumento invaluable de crítica y comprensión (p.77).

Esta cita anima a ver la práctica pedagógica como una oportunidad de conocimiento desde el acercamiento al contexto desde la teoría. En este sentido, los saberes que surjan de la práctica pedagógica son únicos en la medida que van a suceder en comunidades educativas ligadas a un contexto y situación particular, donde los saberes han de ser asumidos de acuerdo a la cotidianidad que vivan las personas implicadas en el proceso de aprendizaje.

Este panorama lleva a pensar que desde la escuela se debe proponer una educación diferente, que posibilite formar sociedades que construyan un proyecto de vida con identidad, que tengan un espíritu democrático, que se vuelvan al concepto de lo público, superando la tendencia a la individualidad de las sociedades postmodernas. Convencidas de que esto no es posible, sino con sujetos que se hagan cargo de su realidad, empoderados de su capacidad para decidir, para transformar y para actuar en un mundo que se queda corto en las soluciones y al cual se le ha acabado el discurso del progreso y de la racionalidad.

2.2.3. Nuevas formas de comunicación y su relación con lo educativo

A continuación se hace importante centrarse en el elemento socializador que proporcionan las nuevas tecnologías, las cuales como lo dice Rueda (2010), más que una cuestión de cables y aparatos, se presentan como los nuevos escenarios para la configuración de subjetividades. Elemento que ha sido fundamental para la función educativa, desde la cual los saberes escolares han estado dirigidos para moldear unas maneras de concebir el mundo y de actuar. Es así como este apartado pretende mostrar por un lado la forma en la que los sujetos infantiles se han venido transformando dentro de la que ha sido llamada la “sociedad red”, pero por otro lado rescata el papel de los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico en esas nuevas maneras de ser sujetos.

Barbero (2007), advierte que “las sociedades avanzadas -y con ellas por supuesto la humanidad- estarían entrando en una época en que la sociedad toda se organiza según el sistema y el tejido de la info-comunicación” (p. 249). Este tejido que tiene un componente tecnológico

desde los aparatos, las redes y la comunicación satelital ha venido generando cambios en la forma en que las sociedades asumen su manera de estar en el mundo y de percibirlo.

Estas nuevas tecnologías como elementos de mediación en los procesos de comunicación de las generaciones del siglo XXI, en su mayoría, pareciese que hacen parte de la naturalidad simbólica del sistema económico y cultural en la actualidad. Barbero muestra cómo esas nuevas tecnicidades han afectado la manera de pensar y sentir de las nuevas generaciones, es así como esa “des-centralización”, la “des-localización” y ese elemento de “conexión global” hacen que se dé un enfoque hacia el borrar las líneas fronterizas interculturales empujándonos a una “hibridación de culturas” (Barbero, 2007).

Es así como Huergo (2013), hablando de los supuestos sobre la influencia de la tecnificación en las sociedades tradicionales dice que “los medios instalan en esas sociedades las nuevas ideas y formas de pensar, las conductas y prácticas modernas, los modos de consumo y los gustos propios de las sociedades desarrolladas” (p.20). Se observa que las nuevas tecnicidades han llevado a los seres humanos a desarrollar otras formas de percibir y de comunicarse, modos diferentes de escribir y leer el mundo.

Se puede decir que los antiguos cánones heredados de la modernidad, desde los cuales la realidad era vista desde un pensamiento lineal, racional y rígido, dónde el poder desde el conocimiento se hallaba en los libros, comienzan a tener cambios debido a los nuevos espacios de relación del individuo y a las formas en las que se distribuye la información. Estando ésta ahora en todas partes, el poder no aparece solo en un punto sino que se encuentra disperso (Barbero, 2007). Este poder, que se traduce en conocimientos, está al alcance de la infancia en cada una de sus interacciones y permea cada aspecto de la vida de los individuos. Así, las nuevas tecnicidades se convierten en un elemento cada vez más frecuente y trascendente en las relaciones socializadoras y auto expresivas entre las nuevas generaciones.

Según Scolari (2013), cada día hay mayor conectividad y acceso a las nuevas tecnologías refiriendo que “en nuestro planeta hay unos 7.000 millones de habitantes y, en el 2012, se superaron los 6.000 millones de contratos de telefonía móvil”. Es por esto que para este autor se

hace fundamental que desde la escuela no solo se trabaje un consumo crítico de los medios, sino que deben existir una serie de competencias vinculadas a la producción de contenido, que lleve a niños y niñas a comunicar mejor su manera de pensar, de forma que puedan llegar a interactuar más efectivamente.

Scolari (2013), habla de la *comunicación digital interactiva* como una oportunidad desde lo educativo para transformar las dinámicas relacionales de docentes y estudiantes mencionando que “lo interesante, sin embargo, es que algunas tecnologías – como las redes sociales- pueden contribuir a modificar esa relación haciéndola más horizontal e interactiva” (p.70). La escuela debe reconocer que niños, niñas y jóvenes introducen cada día más a su vida cotidiana aquellas tecnologías que les hace comunicarse de nuevas maneras haciéndoles más participativos y con mayor acceso a la información.

Esta relación infancia y *comunicación digital interactiva* se concibe como fuente de interlocución imprescindible para el análisis. De otra parte, estos medios evidencian discursos, que hoy en día se encuentren o no al alcance de la institucionalidad escolar, harán parte la construcción y acción que a futuro la población infantil lleve a cabo dentro de su ejercicio ciudadano y vínculos de socialización. Scolari (2013), frente al papel de la escuela en esta nueva era dice, “estoy seguro de una cosa: lo que los niños no aprenden en la escuela, lo terminan aprendiendo fuera de las aulas.” (p. 71). Se concluye que es hora de que los procesos escolares evolucionen también con la sociedad frente a sus formas de comunicación e interacción con el conocimiento.

Ramírez (2014), al realizar el rastreo de una serie de investigaciones en torno a la relación infancia y medios interactivos concluye que los infantes cambian “al interactuar mediáticamente, que rompen los esquemas de control ejercidos por los adultos al moverse en relación a mundos posibles y nodos sociales caracterizados por la convergencia digital, la complejidad, la conectividad y la democratización de la información y la comunicación” (p.6).

Incluso, Rueda et. Al. (2013) habla de una pérdida de la inocencia de la infancia de hoy con respecto a la de otras épocas, desdibujándose cada vez más las fronteras entre infantes y adultos. Es inminente que estamos ante un cambio en los sujetos infantiles de hoy comparados con los de la modernidad, uno en el que sus condiciones de expresión y participación se han

modificado, superando las barreras de comunicación e información y consolidando posturas identitarias que les permiten asumir acciones sociales con mayor autonomía, de las cuales estuvieron excluidos históricamente.

Sin embargo, Ramírez (2014) cuestiona a través de posturas investigativas que los niños y las niñas sean “nativos digitales” por naturaleza, negando las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se desarrollan. En este sentido, el grado de vulnerabilidad social en que se encuentra la infancia, en muchos lugares del mundo entre esos Latinoamérica y las carencias a las que están expuestos, impiden el tipo de desarrollo en el que estos entrarían en igualdad de condiciones a construir los procesos comunicativos y de información que les permitiera configurar una subjetividad política asociada a su contexto social actual.

Para Ramírez (2014), los procesos de configuración subjetiva que se establecen en la actualidad se ven fuertemente permeados por las interacciones que infantes, adolescentes y jóvenes tengan frente a *las tecnicidades mediáticas* y a *los nuevos repertorios tecnológicos*. Empero, estos “no se producen de manera uniforme y neutral, sino que se dan dentro de circunstancias socioculturales particulares que se emplazan de alguna manera al consumo y al sistema capitalista” (p.10). Permitiendo así reflexionar en que si bien estas nuevas formas de relación y participación de los infantes en la sociedad configuran en sus subjetividades elementos como la autonomía y la expresión de sus narrativas, dichos brotes de libertad también resultan muy convenientes al actual sistema económico.

Rueda (2012), aporta a la discusión sobre la dualidad del “veneno y el remedio” mostrando como estas nuevas tecnicidades promueven la democratización del conocimiento, el cual está al alcance como nunca antes de las personas del común. Paralelamente la autora también muestra cómo el mercado aprovecha para imponer sus lógicas desde estas nuevas herramientas que inciden en las prácticas sociales, formas de pensar y sentir de los sujetos desde su infancia. Esa incidencia puede ser nefasta o se puede convertir en un elemento de participación y de cultura política.

Al referirse a procesos de socialización en la “sociedad red” es necesario que se erija un nuevo paradigma crítico, en palabras de Mattelar “la legitimación de un proyecto tecnocrático que le pide a la tecnología justificar y enmascarar la ausencia de un proyecto social acorde con las demandas que subyacen a los nuevos modos de pensar y hacer la sociedad” (Barbero, 2007, p.250).

Este proyecto respondería a un cambio de mentalidad sobre la forma en la que está instituido el poder. Cabe preguntarse si la escuela está preparada para cambiar sus formas de transmisión de conocimiento verticales a formas más horizontales que para Huergo (2013) son una manera de “restitución de lo público” que lleva a una “multiplicación de espacio de posibilidad para disputar el sentido de las cosas comunes” (p.22).

De esta manera “la cultura y la cibercultura en sentido amplio son un espacio de confirmación del consenso y la hegemonía, pero también de la expresión de lo múltiple, de lo virtual, de configuración de culturas políticas y de legitimidad” (Rueda, 2013. p.90). Aquella conformación de la subjetividad desde lo disciplinado y lo normalizado ya no puede explicar lo social, hoy en cambio, atraviesan la cultura una diversidad de transformaciones en el lenguaje, lo estético y lo político que solo son comprensibles desde la multiplicidad, así mismo las esferas de lo público y lo privado se han venido desdibujando.

El concepto de la ciudadanía que antes era considerado desde un estatus jurídico e institucionalizado, en donde el territorio era el principal referente, hoy es desplazado por un concepto de ciudadanía mucho más incluyente, plural y diverso, ciudadanía que ha asumido denominaciones como ciudadanía del mundo, glolocal o planetaria, cambiando incluso las formas de relacionarse desde el lenguaje, las sensibilidades, el pensamiento y las acciones.

Castells (2012) hace una invitación a pensarse la interacción de los sujetos en la *sociedad red* desde una mentalidad crítica, la cual permita al sujeto enfrentarse al análisis de las crisis social en el mundo, cuestionarse sobre el aumento de la injusticia e inequidad, así como de la dilapidación de los recursos naturales. Cabe resaltar, que el internet no es solo un medio informativo, interlocutor de acciones alrededor del mundo, si no, que también es un punto de encuentro donde se ejerce la socialización mundial.

La caldera de la indignación social y política llegó a su punto de ebullición. Sin embargo, los movimientos sociales no surgen sólo de la pobreza o de la desesperación política. Requieren una movilización emocional desencadenada por la ira contra la injusticia flagrante y por la esperanza de la posibilidad de un cambio como resultado de los ejemplos de levantamientos que han tenido éxito en otras partes del mundo; cada revuelta inspira la

siguiente transmitiendo en red imágenes y mensajes a través de internet (Castells, 2012, p. 211.).

Finalmente, el “Análisis de los discursos multimediales de las Redes Sociales” realizados y publicados por Velázquez y Romero (2013), aportan al estudio de los discursos multidimensionales de las redes sociales para niños y niñas. Desde allí, se realizan argumentaciones frente a cómo los productos invaden el mundo de la infancia, por medio de enlaces “comunicativos en el ciberespacio (...) dejándolos expuestos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p.3). Parece la infancia en su gran permeabilidad, vive y acepta las tecnologías como “cultura”. Este es uno de las cualidades que puede jugar a favor o en contra frente a la relación por un lado superflua de los sujetos ante su participación y opción de percibir el mundo, centrada en elementos comerciales y de producción, y por el otro crítica, poniendo en tela de juicio las dinámicas que les proporcionan éstas dentro de su construcción de la idea de cultura, la cual afecta dramáticamente su construcción como sujeto político.

CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS

Los hallazgos de la presente investigación se encuentran distribuidos en tres apartados, los cuales surgen de las categorías de análisis y recopilan las vivencias y las evidencias recolectadas a lo largo de la aplicación del diseño metodológico, poniéndose en diálogo con los autores y las autoras, luego de una revisión minuciosa del marco teórico y del estado del arte. En primer lugar, se halla una aproximación al análisis de la configuración del sujeto político infantil desde la relación de los ámbitos familiar y escolar, segundo, se encuentra la categoría de la formación política infantil desde el consenso de la relación familia– escuela a partir de procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico y finalmente, está el apartado en el que se identifica cómo en las interacciones con las nuevas tecnologías emergen elementos para la configuración de la subjetividad política infantil.

Las tres categorías de análisis han surgido a partir de los objetivos específicos, los cuales siempre han guiado el propósito de las investigadoras en cada una de las intervenciones realizadas con la población objeto de estudio. Fue así como partiendo de éstas se analizó la información recogida en los talleres, las entrevistas a profundidad y la observación participante mediante un mapeo que rastreó los lugares en la configuración del sujeto político infantil que fueron surgiendo al escudriñar los discursos, las personas, las historias de vida, los conflictos, lo familiar y lo escolar. El tener presente estos lugares permitió que se cruzaran elementos desde lo teórico y desde los datos arrojados de la investigación para rescatar aquellos patrones que convergieron en una matriz de análisis y que han permitido encontrar los descriptores que irán enriqueciendo la redacción de este capítulo en el cual se realizan los análisis pertinentes de los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación e interpretados por la teoría de los autores que se rescataron en el marco teórico y en el estado del arte.

3.1. Aproximación al análisis de la configuración del sujeto político infantil desde la relación familia – escuela

En este apartado se tratarán los temas que se aproximan al análisis de cómo es que el sujeto infantil se configura políticamente, a partir de las características que emergen del vínculo familia escuela. En primer lugar, se tratará el tipo de relaciones que se pueden generar entre adultos e

infantes, y luego, se ampliará el análisis hacia las relaciones de carácter participativo, mostrando el caso de un estudiante en el que se muestran indicios de protagonismo infantil⁵. Así mismo, se generarán reflexiones sobre el papel de los adultos en la formación de futuros ciudadanos sociales y finalmente, se desplegarán seis lugares a tener en cuenta en la configuración del sujeto político infantil. De esta manera se nominan las subdivisiones que se despliegan en esta primera parte así:

- Relaciones de carácter privativo propiciadas por concepciones adultocéntricas
- Relaciones de carácter participativo al interior de la comunidad educativa
 - Un caso de protagonismo infantil: Kike el superhéroe
- Adultos significativos en la búsqueda de futuros ciudadanos sociales
- La configuración del sujeto político en la infancia: seis lugares a tener en cuenta

Es necesario enunciar que el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos infantiles y el mundo están cargadas de conflictos, tensiones, contradicciones y resistencias, cada vez más densas, permeadas por las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas que vive el país y el mundo. Por esto, se hace importante que desde el dueto familia - escuela se le aporten al sujeto condiciones que le faciliten la construcción de criterios y el emprendimiento de acciones que le lleven a consolidar y a dar respuesta a dichos conflictos, posibilitando al sujeto la participación en su proyecto de vida y en su entorno. Sin embargo, estas condiciones en la realidad son muchas veces inexistentes, puesto que el enfoque social de la educación está cargado de un carácter reproductivo, lejos de consideraciones, elementos analíticos y propósitos críticos.

Teniendo como principio que es en la familia donde el infante encuentra su primer acercamiento a la protección y al aprendizaje, y en la escuela donde éste desarrolla el proceso de socialización secundaria. Entonces, tanto familia como escuela son los ámbitos convocados a establecer las dinámicas necesarias para que el sujeto desde su infancia encuentre garantías para su desarrollo, donde se consoliden las bases para que el sujeto interiorice su cotidianidad y sea capaz de objetar ante su entorno. Estos contextos han de permitir al infante el encontrarse con los elementos morales, éticos, sociales y culturales, propios de su realidad, en donde los adultos tienen

⁵ El término protagonismo infantil se refiere a las iniciativas de participación que tienen los infantes. Este ha sido tomado de autores como Contreras y Pérez (2011) en la página 13 de esta tesis, así como por Apud (2001), explicado en la página 45.

la oportunidad de recrear modelos que contribuyan en la formación de los sujetos, a través de la promoción en la construcción de normas, el ejemplo, el acompañamiento y la mediación de acciones, lejos de la arbitrariedad, el odio y el ejercicio de la fuerza para su imposición, que no estén carentes de sentido crítico y del entendimiento.

Para Bolívar (2006), estos ámbitos están juntos en un solo término conocido como “comunidad educativa”, así, a lo largo del trabajo esta será importante, puesto que es allí donde se encuentran los determinantes sociales, culturales y familiares que serán claves en los procesos de desarrollo de niños y niñas, en su manera de concebir el mundo y de relacionarse con él. Así mismo, se tendrá en cuenta un término de Buitrago et. Al (2002), quien reconoce a los “adultos significativos” que se encuentran dentro de esta comunidad educativa que son quienes van a guiar los aprendizajes que adquieran niños y niñas.

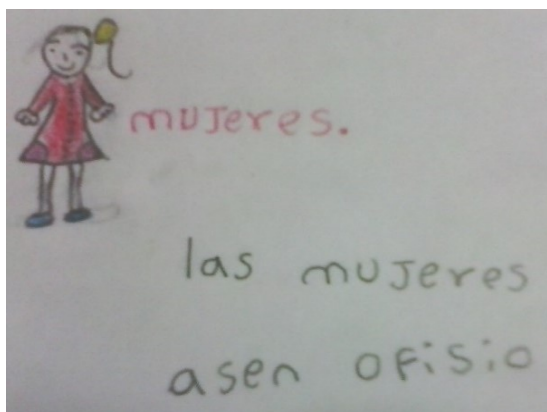
En este sentido, se encontró que existen básicamente dos tipos de relaciones que van a llevar a aprendizajes por un lado de carácter participativo, y por el otro, de carácter privativo. La presente investigación muestra que en ocasiones estos dos tipos de actuaciones por parte de los adultos significativos no se excluyen la una a la otra, sino que pueden tratarse como una escala que se gradúa en niveles. Así, hay ciertos adultos que se ubican en un extremo de dicha escala, mientras que otros pueden ubicarse en la mitad o mostrar una tendencia para alguno de los dos lados, sin dejar algunas actuaciones del otro. Esto se mostrará a continuación:

3.1.1. Relaciones de carácter privativo propiciadas por concepciones adultocéntricas

Esta relación de privación en cuanto a la participación, está marcada por la permanencia del infante en la esfera privada, que para Arendt (1998) constituye una carencia, en la medida que permanecer allí es “estar privado de” la realidad, de la relación con los otros y con las cosas, de algo más permanente que la propia vida. Es así como el infante no va a tener otra salida que la dominación adulta. Muchas veces justificada por el proteccionismo, desde el cual se garantiza la manutención, el cuidado y la salud de los niños y las niñas, pero se les priva de participar en decisiones que los incluyen (Buitrago et. Al, 2010).

Se observó este tipo de carácter en los diálogos que se dieron con los padres de familia durante los talleres, así como en las actividades de clase con los estudiantes. Donde los adultos vienen a ser de gran influencia marcando fuertemente los imaginarios que los infantes tienen sobre diferentes situaciones a considerar. Estas ideas se vuelven modelos en la medida que transforman las maneras de pensar y perpetúan estereotipos en la mente de niños y niñas, que finalmente van a determinar sus actuaciones futuras.

Estos modelos vienen de fuertes influencias desde el hogar. Es así como se evidencia que cuando los niños y las niñas tienen representaciones de género que tienden a la equidad, en cuanto a la repartición de los roles en el hogar entre su papá y mamá, defienden la idea de que el oficio es un trabajo. Mientras que cuando los niños y las niñas tienen modelos donde predomina el machismo, les es difícil pensar en una transformación de los roles que hombres y mujeres siempre han desempeñado. En uno de los debates que se llevaron a cabo durante los talleres en el aula, un estudiante imagina su futuro como futbolista, es así como dice - “voy a conseguir una muchacha para que me haga el oficio”, y cuando se le pregunta, por qué no lo hace él, dice, - “no, porque qué van a decir mis amigos, porque los hombres no hacen oficio” (José – Estudiante de 402).



6

Estas maneras de asumir el mundo, también se mostraron en los adultos. Así, por ejemplo, cuando se les preguntó cuáles son los valores más importantes que su hijo o hija deben aprender la mayoría se refirió a una escala de valores dirigida hacia un carácter privativo, desde donde los más importantes son la responsabilidad, la honestidad, la obediencia y la tolerancia. Contrastado con una minoría de padres que hablaba de valores tales como solidaridad, compañerismo, amabilidad y sentido de pertenencia. En este tipo de relación los valores más importantes están dirigidos hacia la competitividad, la constancia, el individualismo, el emprendimiento y la responsabilidad, todos estos enmarcados en una cultura familiar y escolar individualista (Zeledón, 2004).

⁶ Narrativas escritas de niños y niñas sobre sus concepciones estereotipadas de hombres y mujeres, como actividad previa al taller “El libro de los cerdos” – Agosto 12 de 2014.

Esta cultura familiar se halla impregnada por lo que McLaren (1997) denomina la cultura posmoderna, la cual tiene el objetivo de que todo lo que los sujetos hagan se encamine hacia el consumo. Desde allí, las personas empiezan a pensar que el dinero con el que se adquieren los bienes es el valor más importante. Sobre todo si éstas son de escasos recursos ven además en valores como la sumisión, la responsabilidad, la obediencia y el respeto, elementos para que sus hijos puedan conseguir el favor de sus superiores, que en un futuro serán sus jefes.

Es así como las respuestas cuándo se les preguntó a los padres sobre cómo educan a sus hijos en casa son, "Yo le enseño que sobre todo hay que respetar", "quiero que lleguen a ser personas de bien" o "les enseño a ser puntuales o responsables" (Diferentes respuestas de padres y madres de familia a lo largo de la aplicación del programa *Aprendiendo Juntos*). Se concluye que la mayoría de los padres y madres quieren que sus hijos sean disciplinados y organizados para maximizar su eficiencia y que puedan competir con otros y ganarles "en mi casa hay orden y disciplina, pero también se les da amor y lo que uno medianamente les puede dar" (Narrativa de Madre de familia- Julio 29 de 2014).

"Yo le exijo a mi hijo que sea el mejor, solo se le da premio el día que ocupa el primer puesto. Es que los padres tenemos que ser muy exigentes para que ellos puedan llegar a ser alguien en la vida."

(Relato de padre de familia durante el taller "¿Cómo vinimos al mundo?" Julio 29 de 2014)

Desafortunadamente, esta manera de pensar da poco lugar para detenerse a reflexionar en el otro, a deliberar sobre la historia familiar o social y mucho menos a luchar por objetivos comunes que lleven a superar aquellas maneras de pensar impuestas. De los talleres realizados con padres, ellos dijeron que potencian una serie de valores, los cuales fueron jerarquizados así desde el análisis de la presente investigación: en el desarrollo del plano individual, se ubicó la organización, el ser educado, el ser sincero, el tener confianza, el ser inteligente, el ser cumplido y responsable; y en un plano más social, se ubicó el ser tolerante, compañerista y amable, así como el sentido de pertenencia, el respeto a los demás y el ser solidario.

Como se puede observar son pocos los lugares desde donde se logran rescatar relatos enfocados a la participación, además con una tendencia a priorizar a aquellos valores relacionados con la eficiencia individual. Este punto concuerda con Maldonado (2007), quien muestra cómo es que se violentan los derechos de participación de los niños y las niñas obligándoles a estar y a actuar de determinadas maneras sin consultárseles, esto también se hizo evidente en la investigación cuando una madre de familia dice, "en ocasiones llego tan cansada a la casa que me da mucho malgenio que me den quejas o que no hayan terminado los oficios" (Narrativa de madre de familia – Julio 29 de 2014). Es así como quedó la impresión de que esa participación que los infantes escasamente pueden tener, para los adultos se traduce en “quejas”, minimizando lo que los infantes tienen que decir.

Además, se refleja cómo este carácter privativo alcanza tales niveles de dominación en el desarrollo de niños y niñas, transfiriéndoles responsabilidades que vulneran sus derechos, obligándoles a asumir roles de adultos, que niegan las garantías que por derecho tienen. “Mi hija es una niña ejemplar, no me puedo negar frente a sus necesidades económicas, porque cuando llego de trabajar la casa está arreglada y ella cuida muy bien a su hermanita menor” (Narrativa de madre de familia – Julio 29 de 2014). Es así como no solamente se violentan los derechos de participación, sino también los de protección y cuidado. Naturalizando situaciones de privación, tales como que los infantes sean responsables de otro infante, donde son ellos los que llenan el vacío de los adultos que deberían responsabilizarse de sus hogares.

También se observó en el transcurso de la investigación cómo estas influencias de carácter privativo inciden en la manera de comportarse de los niños y las niñas en la escuela, y tiene que ver con los altos índices de dispersión que se presentaron en los infantes durante la realización de las actividades en cada uno de los cursos. Parece que existiera una dependencia de los chicos y las chicas del llamado de atención para poderse comportar participativamente. Lo cual está acorde con lo expuesto por Maldonado (2008), quien explica que ante este trato violento por parte de los adultos y en general de la sociedad, los infantes responden también con violencia, justificándola como una forma de defender sus derechos vulnerados, lo cual va a desencadenar en un círculo vicioso, que va a hacer que se formen ciudadanos violentos, perpetuando estos comportamientos a las generaciones subsiguientes.

Estos elementos se identificaron en la investigación al hacer un ejercicio en el que se les pidió a 6 niñas del curso 402, reemplazar a un docente, en uno de los puntos de acompañamiento en el patio de descanso, en el cual debían controlar el paso de sus compañeros hacia los salones de bachillerato, diciéndoles que por favor no pasaran a esa zona, puesto que en ese momento no estaba permitido, ya que los estudiantes de bachillerato se encontraban en clase. Luego de un rato se empezó a generar un desorden descomunal, debido a que las niñas a las que se les había encargado esta tarea se habían vuelto violentas con sus otros compañeros, cayendo en el abuso de su autoridad al usar la fuerza y la agresión verbal, esto en vista de la falta de reconocimiento por parte de sus demás compañeros, quienes no les hacían caso, por no considerarlas figuras de autoridad válidas.

Es así como se hace urgente empezar a incorporar a las mediaciones de carácter familiar y escolar otras miradas, en las que la educación sea posible desde un marco de autonomía y el desarrollo de sujetos infantiles que propicien la potencialización desde los elementos de la “enteridad”. Donde este sea capaz de cuestionarse sobre sus entornos de vida y los valores que se le enseñan, las prácticas que se le muestran, y esta manera tomar distancia de forma voluntaria, con el fin de no perpetuar esas dinámicas sociales que lo anulan en sus particularidades y posibilidades de aportar a su sociedad. Formándolo en la sumisión, el egoísmo y la competencia que no le permitirá entender dinámicas de lo común y el desarrollo de acciones colectivas encaminadas hacia un bienestar social.

3.1.2. Relaciones de carácter participativo al interior de la comunidad educativa

En una relación de carácter participativo se aprovechan las situaciones cotidianas y los conflictos para generar reflexiones y con éstas soluciones sobre la realidad (Freire, 1994; y Aguilar, 2001). Esta relación pudo darse en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta desde el diseño y desarrollo del programa *Aprendiendo juntos* donde se llevaron a cabo diferentes actividades de intervención con estudiantes, padres y docentes, en muchas de estas se utilizaron herramientas basadas en la literatura infantil, el diálogo reflexivo, la visualización de conflictos y problemáticas cotidianas que fueron emergieron a lo largo de la investigación, las cuales fueron aprovechadas para generar reflexiones de tipo ético y político, tanto en los ámbitos familiar, como escolar.

Así, antes de trabajar el taller basado en el cuento titulado *El libro de los cerdos* de Anthony Browne entre los niños y las niñas se observó la tendencia a pensar que deben ser las mujeres las encargadas del hogar, mientras los hombres salen a trabajar “los hombres en la casa duermen más que las mujeres, porque las mujeres tienen que hacer oficio” (Santiago, 303)⁷. Los niños y las niñas justificaban el hecho de que el papá y los niños protagonistas del cuento no hicieran oficio “porque se les hace tarde” (Lucía, 303), o “porque llegan cansados” (Misael, 303). A medida que se desarrollaba este taller empezaron a surgir opiniones donde los estudiantes mostraron que el oficio de la casa debe ser equitativo tanto para hombres como mujeres.

Fue así como la docente encargada, poco a poco empezó a dar relevancia a aquellas participaciones que hacían reflexionar sobre un papel más equitativo de hombres y mujeres, haciendo que niños y niñas se dieran cuenta que cualquier persona se aburre con esa situación de estar haciendo oficio, mientras nadie más ayuda. Al final, los estudiantes empezaron a reconocer que uno “se pone gruñón” cuando le toca hacer algo muy pesado. “Mi mamá se pone gruñona porque le toca hacer de todo” (Jessica, 303).

Este taller permitió hacer que una situación cotidiana de clase se convirtiera en una oportunidad para desarrollar el tema de la equidad de género, en donde, a partir de un conflicto traído desde la literatura infantil se generaron soluciones hipotéticas. De esta manera, los estudiantes concluían que “todos en casa pueden ayudar, no importa si se es hombre o mujer” (Karina, 303) o “las mamás también pueden hacer trabajos de hombres, como la mamá del cuento que le gustaba la mecánica” (Nidia, 303). En esta situación se observa el papel de los adultos significativos, en este caso la docente, que proyecta una relación basada en valores cooperativos como la solidaridad, el respeto, la colaboración y la compasión por los demás (Zeledón, 2004), con el fin de propiciar un ambiente de carácter más participativo.

Es así como González (2008), aclara que la familia y la escuela son aquellos ámbitos que constituyen el entorno cultural del sujeto infantil. Ámbitos que van a determinar la manera de actuar del sujeto en las dimensiones ética, desde el ser y política, desde el poder. Esta relación familia - escuela en la configuración del sujeto político muestra circunstancias en doble vía, que

⁷ Los nombres de los y las niñas han sido modificados para proteger su identidad.

pueden llegar a ser satisfactorias para la integralidad del sujeto o por el contrario pueden convertirse en relaciones de dependencia, en tanto sea carente de decisión y criterio; esperando solo la atención a sus necesidades sin la intervención en ellas, imposibilitado para accionar ante su propia realidad y la de su entorno, formando un sujeto individualista y con una fuerte carga de frivolidad.

Se observa entonces que el sujeto político infantil se debate entre el empoderamiento y el debilitamiento en cuanto a las concepciones que se va formando sobre la vida. Es así que en los preconceptos de los infantes existen fuertes influencias de estereotipos respecto a lo femenino y a lo masculino. Así, se evidenciaron narrativas en las que para los infantes era claro el rol de las mujeres en la casa, relacionando al sexo femenino con los oficios y la debilidad corporal, en cambio relacionaban al sexo masculino con el trabajo y la fuerza. Incluso, cuando vieron la carátula del cuento *El libro de los cerdos*, Camila del curso 402 dijo “es muy raro que la mamá esté cargando al papá, porque las mujeres no tienen tanta fuerza”.

Luego de realizar algunas reflexiones y de discutir sobre estos roles, a la luz de lo que pasaba en el cuento, surgieron elementos que evidenciaban un desarrollo en la configuración de la subjetividad política infantil, en tanto los niños y las niñas comenzaron a elaborar opiniones respecto a los nuevos aprendizajes que se habían incorporado, reajustando aquellos patrones culturales provenientes de sociedades patriarcales y machistas. Se observó que desde las narrativas ellos empezaron a expresar otras maneras de pensar en las que se ponían en el papel del otro y daban unas respuestas más críticas y coherentes con la actuación de un sujeto social y político.

Lo anterior, lleva a deliberar sobre la familia y la escuela como instituciones educativas consolidadas en los valores de estructuración y accionar de los derechos de los sujetos, principalmente en lo referente a la protección, el cuidado y la formación de la infancia, enunciados en la Constitución Colombiana y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, las cuales están llamadas a satisfacer los procesos de aprendizaje durante la infancia desde sus prácticas, así como a proporcionar espacios donde el sujeto infantil encuentre garantías para su desarrollo y formación.

Sin embargo, estas instituciones caen en muchos casos en el ocultamiento social, en conflictos de alta complejidad, en las carentes y precarias alternativas de funcionamiento en pro

de las garantías de los sujetos. Más allá de lo establecido desde las políticas públicas a nivel nacional o distrital, de las reglamentaciones del Ministerio de Educación e inclusive de las orientaciones que rectores y coordinadores expresen, a favor o en contra de estas posiciones. Las circunstancias que atraviesan la escuela y la familia en nuestro país requieren dar un giro hacia las realidades sociales y culturales que niños, niñas, jóvenes y adultos atraviesan.

8

REFLEXION

HOY APRENDI QUE POR QUE LOS HOMBRES
 SE AN HOMBRES NO SE SIGNIFICA
 QUE NO PUEDAN ASESER LOS LABORES
 DE LA CASA O QUE LAS MUJERES
 NO PUEDAN ARREGLIAR COSAS O
 TRABAJAR en Resumen lo que
 quiero decir es que por que seamos
 mujeres o Hombres NO se significa
 que NO podamos aseser p que
 el otro ase NO a cosa que NO
 podamos aseser solo ay que
 APRENDER

A partir de estos enunciados, durante la investigación se tuvo en cuenta que los temas tratados con los niños y las niñas propuestos desde las actividades realizadas con la comunidad educativa estuvieran proyectadas hacia su cotidianidad. Es así como hubo la oportunidad de

⁸ Reflexión realizada por un estudiante del curso 402, durante la aplicación del taller titulado “El libro de los cerdos” - Agosto 22 de 2014.

reflexionar sobre la equidad de género, la responsabilidad ambiental, la reflexión sobre sus costumbres, sobre el sistema de gobierno y la participación. Contenidos que apuntan hacia la reflexividad y hacia el fortalecimiento de valores que van en la búsqueda de un bienestar colectivo.

“Los hombres también pueden ayudar en casa a los oficios que haya, no solo las mujeres, porque mientras la mujer cocina, el hombre puede hacer otros oficios”.

Edward (402)

Se observa entonces que detrás de la configuración política infantil, se encuentra todo un marco ético que le va a permitir a los sujetos tomar decisiones en relación al poder y asumir un papel dentro de un proyecto de vida, de carácter social. La investigación permite citar el caso de Kike (201) que muestra cómo se van interiorizando unos valores que llevan a los sujetos a actuar de determinadas maneras.

Un caso de protagonismo infantil: Kike el superhéroe

Kike es un personaje del curso 201 con una gran sensibilidad por el tema ecológico. Se observa una fuerte motivación cuando se trabajan las actividades de ECO S.O.S., las cuales llevan a reflexionar sobre una relación más amable con el medio ambiente. Kike parece soñar cada vez que se lee una historia en la que al final se aprende una lección sobre la importancia de cuidar el aire, de no talar los bosques y de reciclar. Cuando lleva tareas para su casa las hace con mucha responsabilidad y alegría.

Kike es muy amable, parece estar siempre feliz a pesar de no conocer a su madre. Cuando se le pregunta por ella, contesta que lo abandonó cuando era pequeño y que por eso no se acuerda de ella. Rápidamente pasa a otro tema y cuenta que está escribiendo un cuento - “¿y de qué se trata tu cuento?”, pregunta la investigadora, - “se llama Caperucita Roja”, responde. - “Es un niño muy inocente y soñador, aprende con facilidad y le encanta la fantasía, pero sobre todo es muy cariñoso”, así lo describe su maestra. Kike siempre saluda con un abrazo, una sonrisa y te pregunta - “¿cómo estás?”. No le gusta la injusticia y a pesar de su inocencia, es muy crítico y cuestiona diferentes situaciones que se le presentan a diario.

Así, dentro de uno de los talleres que se llevaron a cabo en la institución referente a la importancia del reciclaje este niño de 8 años pone gran atención a la obra de teatro que se realiza respecto al tema. Al final, el escenario queda cubierto de la basura que uno de los antagonistas de la obra ha arrojado por toda la tierra. Mientras los actores se toman fotos con los grupos de niños y niñas, que posan con sus respectivos profesores, pocos se percatan de recoger los desechos dejados sobre la tarima. Es así como Kike que también se quiere tomar la foto con los actores y con su grupo, aprovecha el momento en que todos están reunidos, y con tono de súper héroe les dice: “Niños: no podemos dejar que el mundo se llene de basuras” los niños se quedan mirándolo y comienzan a recoger las bolsas de basura para guardar allí los desechos.

Todos juntos se van hacia el punto ecológico y cada uno empieza a pasarle a Kike los desechos para que ser clasificados en cada una de las canecas que se distinguen por su color - “eso es plástico, va en la caneca azul” (Stiven, 201), - “eso es cartón, va en la gris” (Karina, 201) –“y la cáscara de banano va en la verde” (Luis, 201). Los niños y las niñas vienen aprendiendo desde el inicio del año sobre el tema del reciclaje, gracias a la campaña propuesta desde la Alcaldía Mayor llamada *Basura Cero*, que promueve las *Tres erres* re-cicla, re-duce y re-usa, desde la cual se proponen soluciones para disminuir la producción de desechos en la ciudad. Es así como ahora, ellos identifican los botes de basura de acuerdo a su color para poder hacer la clasificación de los residuos. El programa *Aprendiendo juntos* ha permitido retomar estos contenidos que hacen que los infantes tengan mayor consciencia sobre su mundo y hagan pequeños aportes que contribuyen a mejorar el medio ambiente.

Se observa cómo en pocos segundos unos elementos de carácter ético como el actuar solidariamente con el planeta impulsan a Kike a convertirse en un líder de su grupo y a actuar colectivamente para conseguir un propósito. En este caso podemos hablar de lo que algunos autores han llamado “protagonismo infantil” (Contreras & Pérez, 2011) para quienes las iniciativas de participación surgen de los mismos infantes. Esto permite hacer una crítica a aquellas miradas adultocéntricas que conciben a los infantes como pasivos e inmaduros y por lo tanto incapaces de participar en temas que los implican o que les interesan.



⁹ Fotografía tomada el día 24 de octubre de 2014 en la que se observa a los niños y a las niñas del curso 201 clasificando los desechos en el punto ecológico.

3.1.3. Adultos significativos en la búsqueda de futuros ciudadanos sociales

Para Adela Cortina (1998), no es lo mismo la ciudadanía nominal que la ciudadanía social. En tanto la primera tan solo exige que los sujetos tengan una mayoría de edad y sea certificada su condición mediante un documento de identidad, en cambio, esta última es para la autora un bien muy escaso en las sociedades, la cual tiene que ver con el nivel de respeto con el que los ciudadanos se relacionan entre sí, con su entorno y también con la manera en la que ejercen los derechos de tercera generación, es decir los derechos de participación. Esta ciudadanía social es muy importante en la medida que esas participaciones de los sujetos son traducidas en actuaciones que van en pro de intereses colectivos, que en últimas van a desencadenar en bienestar social.

Aquí, se hace importante rescatar de nuevo el papel de los adultos significativos que se encuentran dentro de la comunidad educativa. Durante la investigación se preguntó sobre las concepciones que estos adultos significativos (padres y maestros) tenían respecto al futuro papel de sus hijos en la sociedad, seleccionando aquí a algunos de ellos por mostrar relatos de un carácter participativo, opiniones que concuerdan con Freire (1994), quien resalta la importancia de pasar de un plano individual a un plano social.

“Es importante buscar la reflexión en los niños, que ellos sean conscientes de que pueden transformar su ambiente, obviamente no ser tan idealistas, pero sí, ellos pueden modificar su entorno y transformarlo positivamente.”

(Relato de docente de primaria del Colegio Ofelia Uribe de Acosta –
Junio 11 de 2014)

Es así como en las intervenciones de padres se rescatan algunas enfocadas hacia la participación, tales como “cuando se forma a un niño en el respeto por sí mismo y en el respeto por los demás, así como en los modales, se asegura que se va a formar a un individuo que va a tener una buena convivencia donde quiera que esté” (Relato de un padre de familia durante el taller titulado Ramón Preocupón realizado el día 2 de septiembre de 2014). Los docentes también piensan que la escuela debe dotar al estudiante con herramientas para afrontar la vida, algunos apuntan hacia la importancia de enseñar valores dirigidos hacia la ciudadanía y la convivencia, "la escuela tiene la obligación de aportar herramientas válidas para vivir en comunidad para

relacionarse con su entorno y brindar soluciones a las problemáticas de su diario vivir" (Docente de primaria).

Nunca la escuela lo da todo. Esto me recuerda una frase de Antonio Machado que dice "ir a la odiada escuela", la cual nos revela que el conocimiento no es lo importante para los estudiantes, sino más bien la interacción social.

(Narrativa de docente de primaria – Junio 11 de 2014)

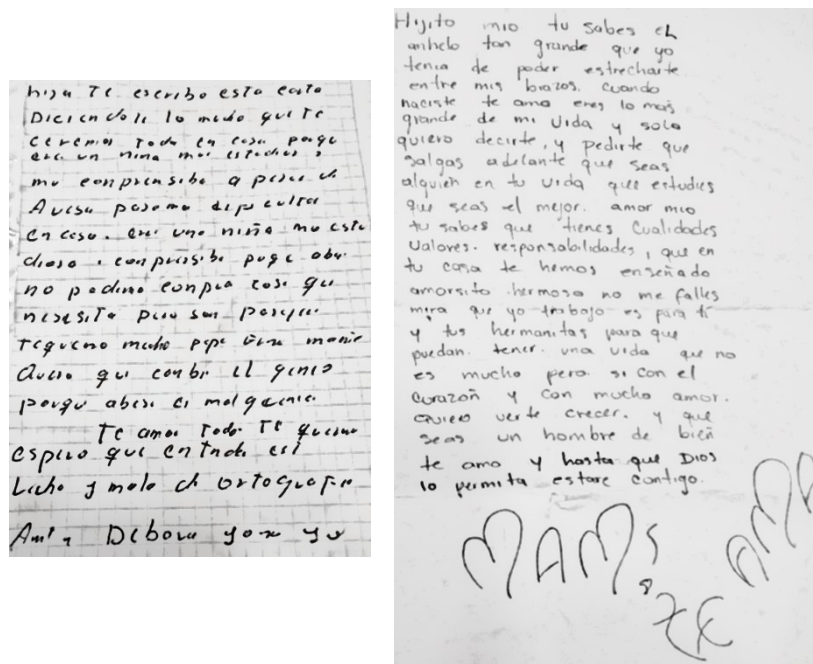
Según autores como Freire (1994), el desarrollo en el plano individual permite al sujeto el reconocimiento de su proyecto vital, pero el del plano social hace que el sujeto despliegue su identidad y su solidaridad de clase. Abarcar estos dos planos direcciona al sujeto hacia la búsqueda de la felicidad humana (Mujica, 2013), en la medida que le proporcionan herramientas para generar soluciones en su día a día y tomar decisiones que le generen bienestar tanto a sí mismo, como a los que con él habitan, haciéndolo también consciente de su entorno.

Las actividades permitieron integrar a la comunidad educativa en un mismo propósito, es así como desde el programa *Aprendiendo juntos* se enviaron actividades a las casas para integrar a la familia, así mismo, los padres tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela a trabajar con sus hijos varios talleres encaminados a configurar una subjetividad política infantil. Este "modelo de desarrollo comunitario" es planteado por Bolívar (2006) y busca que puedan trabajarse elementos como la integración generándose una democracia deliberativa que posibilita que esos adultos significativos se conviertan en agentes de cambio.

Se observó, por ejemplo, que los padres pudieron actuar como generadores de cambios en el taller realizado a partir del cuento *Ramón Preocupón* del autor Anthony Browne, desde el cual se propuso una actividad que permitió que los padres se expresaran respecto a temas que les preocupaban de la escuela y la casa "a mí me parece que los profesores deberían ser más exigentes con los niños" (Participación oral de madre de familia – Septiembre 2 de 2014). Así mismo los padres elaboraron cartas para sus hijos e hijas, "quiero pedirte que salgas adelante, que seas alguien en tu vida, que estudies, que seas el mejor" (Apartado de carta de una madre para su hija – Septiembre 9 de 2014). Estos encuentros tuvieron el objetivo de transformar aquellas situaciones

sobre las que padres y madres tenían preocupaciones, teniendo la posibilidad de interactuar tanto con sus hijos, como con los docentes, con el fin de generar soluciones respecto a los problemas que se estaban presentando, o simplemente para poder hablar de aquellos sentimientos que no habían podido expresar.

10



Así mismo, los docentes se acercaron a las realidades de las familias comprendiendo un poco más las necesidades de éstas “yo soy una mamá que acompaña a mis hijos, les reviso las tareas y las notas de la profesora” (Relato de madre de familia – Septiembre 2 de 2014). Se observa en estas afirmaciones cómo también existen unos elementos que los padres y las madres reconocen ligados más hacia la protección y el bienestar de los pequeños, los cuales, para Maldonado (2007) no se deben desconocer al hablar de un desarrollo de carácter participativo, en tanto deben ser garantizados como derechos fundamentales.

3.1.4. La configuración del sujeto político en la infancia: 6 lugares a tener en cuenta

El sujeto político que se trabajó durante la investigación se acerca al concepto denominado por Barbero (2004) como “la enteridad”, el cual es complementado por Freire (1994) y Aguilar

¹⁰ Cartas de madres participantes del programa Aprendiendo juntos – Septiembre 9 de 2014.

(2001) que busca definir el desarrollo del sujeto desde sus diferentes dimensiones. Es así como aquellas miradas que tienen su base en un desarrollo del sujeto desde la racionalidad van a ser rebasadas por este nuevo concepto que contempla no solo el anhelado sujeto cartesiano de la modernidad, sino que ahora va a tener en cuenta sus deseos, emociones, historia, corporalidad, cotidianidad y contexto. Este concepto permite contemplar los ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto que para la presente investigación fueron la familia y la escuela, reunidos en la comunidad educativa.

Este concepto lleva a un término de los autores Contreras y Pérez (2011), denominado “protagonismo infantil” que especifica cómo puede definirse al sujeto político en la infancia. Este término plantea que los niños y las niñas pueden tomar decisiones sobre su entorno y situaciones que los involucran, superando aquella visión tradicional, mediante la cual la infancia está enmarcada dentro de la “minoría de edad”, dependiente y subyugada a las decisiones de los adultos. Desde la cual, son los mayores quienes representan a los infantes y dinamizan sus derechos, los cuales la mayoría de las veces son desconocidos por sus interesados. Tal como lo dice González (2012), quien habla sobre la total representatividad de los adultos y la inhabilidad de los infantes en el ejercicio de sus derechos. Todo esto basado en las responsabilidades que la sociedad ha delegado a los adultos en cuanto al cuidado de los menores.

Durante el diálogo que se dio en uno de los talleres desde el cual se motivaba a los padres a compartir experiencias en el hogar y sobre lo que enseñaban a sus hijos e hijas se muestra que en ocasiones este paradigma ni siquiera llega al nivel de protección, mostrando experiencias en donde el adulto recarga sus responsabilidades en sus hijos “ella es una niña que a sus ocho años se le ha enseñado que tiene que luchar la vida y no dejarse de nadie”, “entre el trabajo y la casa, uno no puede estar con ellos las 24 horas del día, ellos tienen que aprender a defenderse”. “en este ambiente, se ven niños de 10 años que ya tienen una bolsa de pegante, por eso hay que hablarles de todas estas cosas” (Narrativas de madres y padres de familia – Septiembre 2 de 2014).

Estos relatos muestran cómo a los niños y las niñas se les da ciertas indicaciones para que enfrenten un medio hostil, lo cual justifica que se les transfiera la responsabilidad del cuidado a ellos mismos, asumiendo que con estas recomendaciones deben aprender a enfrentar las vicisitudes

con las que se puedan encontrar, descargando así, su rol de garantes de derechos para con la infancia.

Por lo tanto, la presente investigación buscó identificar aquellos comportamientos por parte de los adultos que deben ser superados, con el fin de dar un giro a aquellas miradas adultocéntricas que dejan carentes a niños y niñas en cuanto a la preparación para la vida (Zuluaga, 2010) y llevan a los sujetos hacia dinámicas de producción y consumo, desde las cuales se da una negación de las personas de sí mismas, de sus intereses y de sus puntos de vista, siendo incapaces de interactuar con sus entornos para transformarlos (Duarte, 2006).

El método de etnografía multisituada que se utilizó para el desarrollo metodológico de esta investigación permitió evidenciar seis lugares desde los que posibilita la configuración del sujeto político infantil. Los cuales son trabajados por diferentes autores desde los referentes conceptuales expuestos en el marco teórico y se evidencian en el análisis de los datos recogidos a lo largo de las actividades realizadas que tuvieron la intencionalidad de desvelar las estrategias pedagógicas que favorecen dicha configuración. Es así como se rescatan: *-La afirmación histórica y el reconocimiento de sí y de los otros, - La autonomía, - La mediación de los docentes en la participación de los sujetos, - La reflexividad, - El sentido crítico y - El reconocimiento del individuo dentro de su colectividad.*

Primero que todo *la afirmación histórica y el reconocimiento de sí y de los otros*, que según Buitrago et. Al (2010), es en la cual el sujeto logra un descentramiento que potencializa su desarrollo logrando trascender del plano de lo individual, hacia el reconocimiento del otro, generando así la capacidad de vincularse a los espacios donde se ejerce la política (Alvarado, Loaiza & Santacoloma, 2013).

A lo largo de la investigación con los niños y las niñas de primaria se llevaron a cabo actividades en pro de la búsqueda de afirmación histórica de los estudiantes, el cual inició con la familia. El desconocimiento de los infantes de los sucesos que hacen parte de su pasado familiar, hace que ellos tengan muchas dudas y que estén inseguros frente a quienes son y frente a los procesos que tuvieron lugar en su existencia. Mediante una tarea enviada a casa planteada a partir del taller “¿Cómo vinimos al mundo?”, padres e hijos pudieron hablar de su pasado al crear un cuento que reflejaba su historia familiar. Los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de compartir sus historias y compararlas con las de sus compañeros, lo cual les permitió comprender otras realidades y sentir afinidad hacia las historias de vida de los demás.

11



Luego de esta actividad, padres, madres y cuidadores asistieron a varios encuentros en la institución donde pudieron expresar sus sentimientos a sus hijos e hijas, pero también, hablar de sus temores e inquietudes frente a su papel como adultos significativos. Como ya se mencionó, en estos encuentros se identificaron ciertas miradas de adultos que tienen un carácter privativo respecto a la participación de sus hijos en sus hogares, y de otros que se muestran más flexibles frente a la misma. Sin embargo, más allá de aquella identificación, se dieron espacios para que adultos e infantes pudieran estar más abiertos al diálogo y que se fortalecieran las comunicaciones con los docentes, reafirmando el concepto de “comunidad educativa” como primordial en el desarrollo de los sujetos infantiles.

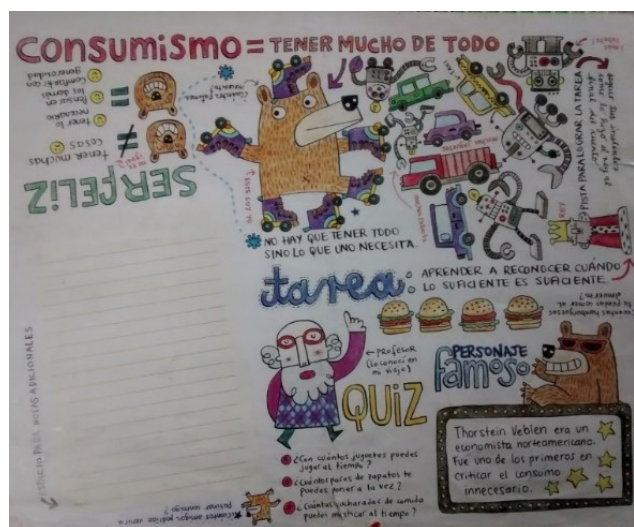
¹¹ Dibujo tomado de la historia de vida de una estudiante del curso 303 – Agosto 5 de 2014.

También se identificó un segundo lugar clave en la configuración del sujeto político, *la autonomía*, desde la cual se establece la estética de la existencia (Cubides, 2007), desde allí el sujeto logra distanciarse de lógicas como el individualismo, la indiferencia y el consumo, y asume unas que lo autoconstruyen asumiendo las relaciones de poder y ética, desde el entendimiento de otras verdades y la conciencia del mundo que lo rodea. Aquí, Se puede citar el caso de Hellen y Santiago del curso 201, quienes luego de tener un malentendido se sientan a dialogar sobre lo que pasó y aclaran el incidente, disculpándose entre sí por haberse culpado sobre una agresión que no fue generada por ellos, sino por otro niño que pasó corriendo y los empujó. Al aclararse la historia, la docente registra este avance de sus estudiantes, quienes han aprendido a escuchar al otro y a buscar acuerdos mediante el diálogo.

Es preciso enunciar que este tipo de participación encontrada en las relaciones de los niños y las niñas se da como respuesta a intencionalidades formativas y a las búsquedas educativas que desde una postura crítica han asumido los adultos significativos en el proceso formativo, donde se conciben alternativas a los conflictos de la cotidianidad escolar, pero también se hace partícipes a los infantes en las internaciones, generando que estos enfrenten la socialización como un acto de encuentro entre iguales, pero con capacidad de abstracción de la realidad permitiéndoles actuar sobre ella. Entender esto implica que los adultos participantes en el proceso formativo o configurador de subjetividades políticas infantiles son mediadores y tienen claras intencionalidades pedagógicas en este proceso.

El tercer lugar que se rescata en la configuración del sujeto político infantil tiene que ver con *la mediación de los docentes en la participación de los sujetos infantiles*. Es así como Freire dice (1997), que pueden potenciar elementos que les permitan a los sujetos construir sobre sus comunidades, con el fin de dinamizarlas y hacerlas más coherentes. Fue así que se indagó entre los docentes sobre si veían su quehacer diario como un espacio político, y aunque la mayoría respondió que no, al argumentar las siguientes preguntas relacionadas con cómo ejercen su labor como docentes, muchas de sus respuestas apuntan hacia acciones políticas que incluyen lo democrático, la participación, el introducir a sus estudiantes en su cotidianidad y en el fortalecimiento en la toma de decisiones, elementos con los cuales los docentes tienen la posibilidad de potenciar ideas y acciones críticas frente a la defensa de lo público.

Si bien, como afirmó Freire (1997) “todo acto educativo es un acto político”, esta acción política puede estar dirigida hacia mantener las condiciones sociales y políticas dominantes de la actualidad, pero también, puede ser una vía para que los sujetos oprimidos puedan darse cuenta de su situación en el mundo, y posteriormente, brindar herramientas para que éstos puedan liberarse de tales condiciones, al ser conscientes de su historia, de su clase social y entender su relación con otros sujetos y con el mundo en el que viven. Es por esto que se hace importante que el docente sea consciente de que su quehacer diario es un escenario político mediante el cual puede perpetuar el “status quo” o guiar en la transformación social siendo mediador de los procesos educativos que forman a los sujetos.



¹² La investigación permitió a los docentes trabajar un material didáctico titulado “ECO S.O.S.” desde el cual un personaje lleva a los estudiantes a analizar problemáticas mundiales tales como la destrucción de los bosques, la contaminación ambiental, el consumismo, entre otros, que llevaron a niños y niñas a cuestionarse y a reflexionar sobre dinámicas que perpetúan situaciones de opresión y hacen que las personas se

conformen con las problemáticas del mundo sin ejercer acciones de cambio. Después de estas reflexiones, los niños y las niñas pudieron plantear soluciones como la siembra de plantas y la limpieza de la Quebrada Yomasa ubicada frente a la institución educativa, es así como padres, madres, estudiantes y algunos docentes asistieron a una jornada de limpieza mediante la cual ellos asumieron la responsabilidad de realizar acciones tangibles para alcanzar un mundo mejor.

¹² Hoja de trabajo de la cartilla ECO S.O.S.



Este ejemplo nos muestra la importancia del cuarto lugar a saber: *la reflexividad*, expuesta por Alvarado & Ospina (2010), la cual lleva a que los sujetos se hagan conscientes del valor de lo público y actúen en consecuencia. De acuerdo con Cubides (2007), ésta lleva a resistirse a la dominación y a la conformidad sobre el mundo, además hace que los individuos pasen de una actuación egoísta a una acción igualitaria común para tomar decisiones que permite la construcción conjunta de otros mundos.

Para los autores Cubides y Guerrero (2008), “Quizá la reflexividad sea el proceso de colocarse justo entre lo que ha sido dicho y lo que está por ser” (p.139). Es así que la reflexividad es la que permite la realización de las acciones, una vez que éstas han sido pensadas. Esta hace que las ideas y los afectos se gesten, luego de haber pasado por el deseo y el sentir. Y es en ese compartir de meditaciones que los sujetos van a poder poner en diálogo aquello que

¹³ Estudiantes listos para la limpieza a la quebrada Yomasa

han interiorizado cuidadosamente. Propiciar un pensamiento reflexivo en los estudiantes hace que éstos tengan un tema en el cual pensar, esto puede ser activado mediante una película, una frase, una imagen o una canción, entre otras estrategias.

Esta reflexividad se da primero en solitario, pero luego es compartida con otros mediante el diálogo y llevada a la acción. Esta socialización posibilita que se visibilice lo que el colectivo puede aportar y transformar aquello que se había pensado por una idea mejor sustentada, incluso lo que se pensaba puede ser reforzado o transformado, pero esto solo es posible en el encuentro con el otro al darse la oportunidad de visualizar otras perspectivas.

La reflexividad está muy cercana al quinto lugar, puesto que permite reforzarlo, en la medida que van surgiendo interrogantes que dan lugar a lo que Alvarado & Ospina (2010) llaman: *el sentido crítico*, desde éste el sujeto tiene la capacidad de tener coherencia entre la acción vivida y narrada, y de asumir el acuerdo y el desacuerdo sobre el mundo que lo rodea (Vargas, 2007), donde el primero, encarna una posición administrativa que se establece desde lo instituido y el segundo, una posición revolucionaria generadora de cambio del orden existente, sin embargo, esta posición que asume el sujeto desde su sentido crítico, también puede ser complementaria al lograr moverse en la esfera de la política y lo político (Rematozo, 2009).

Durante la investigación se registran en una actividad con los niños y las niñas de 402, sus posiciones respecto a las formas de gobierno. Ellos presentaron sus puntos de vista a favor y en contra de diferentes sistemas de gobierno. Así, por ejemplo Brayan decía que la monarquía era la mejor forma de gobierno, puesto que al ser heredada, se aseguraba que quien quedaba en el poder era una persona bien preparada para gobernar. Alixon por su parte le respondía, “bueno es cierto, pero qué tal que de pronto ese gobernante termine siendo malo y lo queramos cambiar”. Nelson dijo que estaba de acuerdo también con la monarquía, pero que tenía que haber un grupo de sabios que controlara al gobernante y tuviera el poder de elegir a otro, por sí este no hacía las cosas bien. Y Santiago dijo “creo que el mejor sistema es la anarquía, pero la gente debe actuar sin violencia y sin robos”. Estas opiniones nos muestran acercamientos *al sentido crítico* de niños y niñas, donde ellos construyen sus propias concepciones sobre el poder.



14

Finalmente, a lo largo de esta investigación se pudo evidenciar un sexto lugar, que busca que *el individuo se asuma dentro de una colectividad*, reconociendo el valor de la diversidad, pluralidad e inclusión, de otros y de sí mismo, permitiéndole generar unas relaciones más equitativas donde es posible la multiplicidad (Cubides, 2007). Así, dice Tatiana (402) que “uno de los problemas de la democracia es que al votar los que quieren ser elegidos les pagan a otras personas para que voten por ellos”. Esta estudiante empieza a darse cuenta que el no elegir a consciencia sino desde una dinámica de beneficio individualista a los gobernantes mediante el voto popular hace que no haya un beneficio colectivo, e identifica esta acción como un problema, puesto que el hecho de que se elija a un gobernante no puede estar limitado al beneficio de una sola persona.

Hoy más que nunca hace urgente propiciar este último lugar en las formas de ser y actuar en los seres humanos, puesto que las nuevas tecnologías como aquellos escenarios de relacionamiento y socialización de los sujetos han transformado la manera en la que se concibe lo social, es así que para Rueda (2010), “requerimos de una política nueva que nos permita pensar un mundo bizarro, poblado de una multiplicidad de singularidades, pero también por una

¹⁴ Niños y niñas del curso 402 participando en clase.

multiplicidad de mundos posibles: nuestro mundo” (p. 11). Para la autora estas dinámicas que se han venido dando en la era actual a partir de esos nuevos escenarios de aprendizaje que favorecen las nuevas tecnologías posibilitan nuevas formas de socialización desde la multiplicidad de relaciones, ideas y sentires. Formas que pueden apoyar otras lógicas de consumo o superar aquellas ideas que benefician el mercado, aprovechando la posibilidad de entender los espacios y las vivencias desde lo común.

Estos lugares que la etnografía multisituada ha permitido identificar desde el seguimiento realizado a lo largo de la investigación y que como ya se mostró son tomados de lo que diferentes autores han dicho constituyen una propuesta para trabajar la configuración de la subjetividad política en la infancia. Seguramente escapan algunos lugares a esta caracterización, sin embargo, son estos los que se logran rescatar, como una manera de iniciar a recorrer un camino que se hace arduo, puesto que debe darse en unas condiciones de equidad y respeto que ha de llevar a la construcción de una identidad de los sujetos donde éstos puedan reconocer a los otros y a lo otro, en un intercambio de diálogos y acciones consideradas, conscientes y críticas, que les lleven a asumir posiciones en el entorno en el que se desenvuelven cada día y en el que se proyectan a futuro.

3.2. Formación política infantil desde el consenso de la relación familia– escuela a partir de procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico

Se hace la advertencia de que en este apartado no se quiere satanizar la institucionalidad escolar o familiar, sino que se busca seguir ahondando en elementos que al parecer se han naturalizado en las prácticas docentes que allí confluyen. El interés de aproximarse desde la experiencia arrojada por el encuentro desarrollado en el presente trabajo de investigación, tiene el fin de establecer un análisis desde lo local de las dinámicas, experiencias y acciones que en pro de la configuración del sujeto político infantil habrá que transformar.

Por tanto, y en suma de esta experiencia, se muestra el cómo la institucionalidad escolar y la relación con la familia al desarrollar un enfoque formativo de carácter privativo en el infante enmarcado en los principios de la posmodernidad ha naturalizando el consumo y la individualidad

como cimientos de la configuración del sujeto. Desde allí, este sujeto no entiende del bien común, sino que basa la idea de progreso y éxito en acciones competitivas, lo cual lo hace incapaz de dimensionar consecuencias colectivas de lo otro, el otro y lo común.

Para consolidar la formación política infantil es clave potenciar las dinámicas sociales que desde las lógicas del consenso frente a la relación familia- escuela se pueden evidenciar e impulsar procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico, que pueden llegar a ser la visión esperanzadora frente a las nefastas condiciones actuales que se vienen desarrollando ante la formación de los sujetos infantiles donde sus vivencias y entornos sociales están movidas por el mercado, aumentando el desequilibrio social.

En este apartado el lector encontrará tres subdivisiones que se usaron para describir cómo es que los procesos pedagógicos pueden potenciar o no la formación del sujeto político infantil. En primer lugar, se encuentra la escuela y su tradicional concepto privativo con sus características que giran en relación al consumo y a los valores priorizados por el mismo, en segundo lugar se hallan posiciones más esperanzadoras, donde los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico se hacen fundamentales a la hora de transformar las dinámicas escolares descritas en la primera parte del presente apartado. Finalmente, se pretende realizar un análisis desde los cuatro potenciales expuestos por la autora Alvarado sobre cómo se configura la subjetividad política infantil, dando un espacio para el análisis de cada uno desde las narrativas que se evidenciaron en la población objeto de estudio.

3.2.1. La escuela y su tradicional concepto privativo: posmodernidad, consumo e individualismo.

Al considerar la escuela como aquella institución inamovible e imprescindible que los sujetos sin excepción deben visitar, se encuentra como primer rasgo la obligatoriedad, es así como a lo largo de la investigación se rescatan relatos en los que niñas y niños expresan por qué van al colegio: “porque mi mamá y mi papá me mandan” (Mariana, estudiante del curso 201). Así mismo los docentes refieren cuán difícil es encontrar que los infantes enfoquen su interés en las dinámicas y actividades que se les proponen en las aulas de clase, teniendo que optar por métodos lejanos de

la escuela crítica, enfocados claramente en reproducir patrones para moldear la conducta, como el cantar, y no para encontrar disfrute de la música o las artes, sino con el interés repetitivo de obtener silencio y quietud: “atención chicos; manos arriba, uno, uno, dos, dos, tres, tres...” (Docente de primaria).



15

Con esta primicia imposible de evadir, se abre la posibilidad de debatir dicha obligatoriedad e ir más allá. Es así como se hace necesario buscar alternativas que superen aquellos parámetros, donde no solo la obligatoriedad se ponga en discusión, sino que se pueda dar mayor importancia a la configuración de los sujetos que pasan por lo escolar, haciendo énfasis en su capacidad transformadora y de respuesta a las vivencias de los nuevos tiempos, no solo sobre sus comportamientos, sino también sobre sus expresiones y sus dimensiones del pensar.

Quizás es aquí, donde se encuentra que tanto la familia, como la escuela en relación a la formación del sujeto presentan patrones inamovibles, como que “la escuela debe aportar protección y apoyo” (Narrativa de docente de primaria – Junio 11 de 2014). Pero por otro lado, también se deja entredicho su capacidad de formación de los sujetos, puesto que lo que dicen los adultos significativos es que muchos son “unos” en la escuela y “otros” en su entorno barrial, de familia o viceversa. Parámetros que van en relación a condicionamientos de tradicionalidad,

¹⁵ Filas cotidianas de los estudiantes después del descanso en el patio de banderas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta.

fundamentados en contra de posturas como la reflexión permanente que propiciarían unas dinámicas de transformación de las condiciones sociales de los sujetos.

El control, basado en la normalización de las conductas de los estudiantes, sin la reflexión sobre éstas, en donde por ejemplo, algunos docentes planteaban concepciones eficientistas respecto a lo que la escuela debe aportar a un estudiante considerando que la “educación debe estar basada en competencias que le permitan al alumno orientar su proyecto de vida” (Narrativa de docente de primaria – Junio 11 de 2014), negando todas las demás condiciones sociales que posee un sujeto para su desarrollo pleno. Así, la escuela tradicional como lo enuncia Zuleta (2010), reprime al sujeto, normaliza sus modos de estar en el mundo, le forma en la sumisión y le imposibilita en el cuestionamiento debido al entrenamiento al que es sometido, le niega la posibilidad de visualizar el papel creativo de la persona y le hace naturalizar el estado de las cosas, generando en él resignación e impotencia.

Dicha impotencia invita al sujeto a adaptarse y a repetir conductas, formas y acciones “adecuadas para su relación con los demás”, tal como lo expresa un padre de familia, sobre lo que debe ser la educación para los infantes. La escuela adormece al sujeto político desde la infancia, desde la alienación y la intimidación; donde hay un orden establecido en el que el papel del profesor se basa en una relación vertical que tiene como fin la transmisión de datos al “alumno”, generando como resultado sujetos sin iniciativa. Como se pudo observar, esto lo pueden reproducir los mismos estudiantes, sesgándoles sus intereses y creatividad, tal como lo dice Santiago: “a mí me gustaría ser profesor, para mandar a otros niños” (Entrevista en profundidad a estudiante del curso 201 – Julio 25 de 2014).

También, se propicia la competitividad, “tengo estudiantes muy inteligentes, elaboran sus trabajos de clase rápidamente y no como otros que definitivamente no hacen ni el esfuerzo, estos serán los que ni terminen su bachillerato” (Narrativa de docente de primaria – Junio 11 de 2014). La cual establece un discurso proyectista que niega las capacidades del sujeto, engranándolo dentro de una economía capitalista, y desde allí, le lleva a dedicarse a lo suyo, a salir adelante por sus propios medios. Así, aquellas expresiones como, “afortunado aquel que aprovecha lo que le dan” o “usted preocúpese por lo suyo” hacen que el sujeto no reflexione, no se problematice sobre su

entorno y no edifique la posibilidad de construirlo en colectivo; por el contrario se dedica a cambiar sus condiciones individuales y se siente satisfecho de ello.

Desde las demandas hegemónicas actuales se establece una sociedad competitiva, “mis compañeros son mejores que yo, porque ellos entregaron más rápido la tarea, pero yo no pude porque tenía una cita médica” esto fue lo que expresó con llanto en los ojos un niño del curso 402, al preguntársele cómo le había ido con la elaboración de la tarjeta que se hizo como obsequio para una persona significativa de la familia. Insatisfacciones como estas indican cuán inmersos se encuentran los estándares de competencia en las dinámicas de vida de los estudiantes, las cuales, y en aumento de gravedad, llevan a la deserción escolar bajo las exigencias del disciplinamiento, la eficacia y el individualismo, valores totalmente opuestos a la idea de la igualdad desde la educación.

Apple (2001), muestra cómo la escuela implementa ideales neoconservadores desde elementos como lo correcto y desde las tradiciones religiosas; y el neoliberalismo desde las competencias del mercado, desde una menor acción estatal y un mayor impulso de la empresa privada. Ejemplo de esto son las pruebas PISA y las pruebas saber implementadas por el ICFES de forma obligatoria en tercero, quinto de primaria, y noveno de la básica, las cuales arrojan perdedores y ganadores además de niveles de calidad donde lo importante en la evaluación va a ser el resultado, no el proceso (González, 2009). Es así como el educar se convierte en una mercancía que menosprecia el saber popular, pues sus conocimientos están estructurados en el aprendizaje de temáticas clasificadas y reguladas por las competencias, generando una sociedad caracterizada por la sumisión, el consumismo y la productividad.

Así, se encuentran autores como Nussbaum (2010), quien plantea que hay una crisis mundial que ha llevado a una educación globalizada, impulsada por parámetros de producción económica, enmarcando la educación dentro de una mirada desarrollista, dejando como ornamento, a las artes y a la literatura dentro de los programas educativos que responden a políticas estatales, desde la competitividad en el mercado global, estableciendo una educación basada en las competencias.

Es desde estas enunciaciones que se puede dar explicación a la concepción de varios docentes y su arraigo a las competencias, pero también a unas lógicas en las que los estudiantes y padres de familia exigen que se les dé una cualificación y una posición de privilegio frente los demás. Esto se pudo observar en la entrega de informes, en la que los padres preguntaban “¿qué puesto ocupó mi hijo?” y una madre del curso 402 expresó que le iba a pegar a la niña porque tan solo ocupó el cuarto puesto, cuando en el anterior colegio la niña siempre había ocupado el primer puesto.

Las observaciones realizadas en el marco de la presente investigación, visibilizan cómo en la escuela se encuentra una fuerte tendencia por parte de los docentes tradicionalistas, a considerar la posición de los estudiantes por debajo de la escala del conocimiento que éstos han alcanzado a interiorizar; donde de forma reiterativa se encuentra a los infantes, buscando la aceptación de éstos, los cuales rara vez resaltan los aciertos en el estudiante.

Es así que la escuela tradicional monopoliza los saberes al anticiparse a los razonamientos de niñas y niños, centrándose en la transmisión y reproducción de conocimientos, dejando de lado la posibilidad de reflexionar y de comunicar. Por otro lado, muchas veces se basa en contenidos descontextualizados y faltos de esencia, impidiendo que se dé un yo historizado, preocupación planteada por Amador (2013).

Recordando a Vargas (2007), se hizo necesario en los ejercicios llevados a cabo en el aula buscar dinámicas en donde el sujeto se esforzara por distanciarse de sí y lograra mostrar una participación razonada en la vida pública, porque en la mayoría de los casos el salón de clases y los escenarios colectivos, se vivenciaban llenos de dificultades para escuchar y la agresiva desaprobación entre los participantes era constante, la falta de un ambiente propicio y hasta el irrespeto grupal, impedía la intervención pública de los sujetos participantes, por eso, era notorio que había mayor confianza cuando se hacía de manera individual, que delante del grupo (Observación en talleres). Lo cual no solo dificulta notoriamente la configuración del sujeto político infantil, sino que hace completamente contradictorias expresiones manifestadas por padres, puesto que cuando se le cuestionó sobre ¿cuál es la manera en la que enseña a su hijo o hija a respetar a los demás?, respondieron como principal forma el diálogo, luego el ejemplo, la

calma y por último la corrección. (Taller con padres titulado ¿Cómo vinimos al mundo? – Julio 29 de 2014).

3.2.2. Procesos pedagógicos con enfoque crítico: posiciones esperanzadoras

Teniendo como línea de desarrollo la formación del sujeto político infantil, las visiones tradicionalistas de muchas de las realidades que vive actualmente el infante dentro de sus entornos formativos como sujeto, hacen emprender o continuar búsquedas que aporten a concebir y construir visiones y contextos más esperanzadores en dicha tarea. Se convierte entonces en una gran responsabilidad para el docente crítico el comprender y aportar elementos que construyan lógicas distintas, por ejemplo; aquellas que entiendan que la formación del sujeto tiene que ver con marcos de sensibilidad, construcción de relaciones basadas en la escucha, en la creación de escenarios próximos, acogedores y cercanos a los sujetos que allí se relacionan. Para así no solo aportar al conocimiento, sino también hacer partícipes dentro de estas dinámicas de formación, individual y colectiva, a los sujetos directamente implicados.

Entendiendo este análisis como un sencillo aporte en el desarrollo herramientas propiciadas en la relación familia - escuela en la configuración del sujeto político infantil, se hizo necesario no perder de vista por un lado los elementos del diario vivir de los niños y las niñas y por el otro, hacer un seguimiento al encuentro que a través de los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico se pudo trabajar en la institución, para luego comprender qué tan factibles resultaban la aplicación de las teorías descritas en el marco teórico.

Por ejemplo, al retomar el concepto de Educación Popular; desde el cual el sujeto tiene un papel protagónico, generador de cambio, donde a través de procesos pedagógicos el sujeto se potencializa en concebir un papel activo, una enseñanza participativa y la construcción de conocimiento dentro de un ambiente propicio, se evidenció que los sujetos son capaces de actuar y analizar su realidad, pero también de transformar elementos culturales y sociales en un marco democrático. Se encontraron concepciones como las del curso 303, los cuales luego de la pérdida de un partido de fútbol, realizaron muy reflexivamente los pros y los contras que llevaron a perder el juego, lejos de favorecer rivalidades este ejercicio permitió a las niñas y a los niños discutir con

fluidez desde la igualdad, además emprendieron esfuerzos para proporcionar transformaciones inmediatas al interior de su colectivo.

Fue así que se realizaron ejercicios con los estudiantes del curso 303 donde se motivaba a la participación mediante el diálogo en los que se logró la exigencia de atención por parte de ciertos niños y niñas a necesidades puntuales de su entorno. Así mismo, se habló del manejo de los espacios, de los comportamientos que eran inapropiados para la convivencia y se llevaron a cabo acuerdos que generaron acciones colectivas para prevenir conflictos en el patio con los demás cursos. Desde la Educación Popular se incluyó la racionalización de las acciones, pero también de los sentires y la creatividad para poder influir en ello que los sensibilizaba, tal vez, tomando un poco de la humanización de los procesos formativos de la que habla Santos (2006), queriendo lograr llegar a esa conexión con el mundo que le permita al infante comprender que él hace parte del mundo y el mundo interviene en él.

Aquellas prácticas de sensibilización y análisis crítico que se llevaron a cabo a través de la lectura y la reflexión en el aula para acompañar el diario vivir de los estudiantes tanto en las dinámicas de la escuela como en los escenarios permitidos en casa, abrieron de forma extraordinaria las dimensiones de pensamiento que se evidenciaron desde el inicio de las actividades, respondiendo en pro de visualizar por parte de muchos de ellos (dentro de los tres cursos) no solo sus realidades como infantes, o la relación emocional con sus familias, sino también, develar situaciones dentro del colegio y del barrio que de otra manera nunca se habrían podido concebir.

Para esto, en cada una de las actividades del proceso se tuvieron en cuenta elementos fundamentales de la Pedagogía Dialógica. Uno de ellos tiene que ver con el universo propio de los sujetos, desde allí se quiso generar una reflexión en el estudiante sobre sí mismo y sobre su entorno, donde se descubriera su propia voz y se desarrollara la aceptación del otro, por tanto de la diversidad existente, que en muchos casos se incrimina y señala. Es así como se realizaron actividades que permitieron socializar y compartir características comunes dentro de las historias de vida, que llevó a niños y a niñas a seguir el camino hacia una respuesta fraterna y sensible de otras realidades.

Respecto a la palabra verdadera, de la cual habla Freire (1994, 1997), se puede considerar un territorio de ganancia el ejercicio realizado bajo el desarrollo de esta investigación, permitiendo que niños y niñas abrieran los diálogos y se reconocieran emociones frente a las relaciones existentes al interior de las familias y la escuela. Es así que a través de un diálogo comprometido con acción, praxis y reflexión desde donde se desarrolla la relación hombre-mundo, una relación humanizante que resulta en conocimiento, se aportaron elementos significativos tanto a infantes, como a sus padres, madres, cuidadores y maestros. Al permitirle al infante reconocer los sentimientos que hacían parte de su historia personal y familiar, enterándose por ejemplo de qué circunstancias les permitieron llegar al mundo.



16

Es preciso considerar que cada una de las prácticas pedagógicas realizadas en el aula, en casa o en conjunto con padres, madres, cuidadores o maestros respondieron a la planeación de actividades en el marco del programa *Aprendiendo juntos*, el cual no solo respondió a una estrategia educativa para el estudiante, sino que involucró a las personas que componen su núcleo familiar y por supuesto a sus docentes quienes acompañaron el proceso.

¹⁶ Collage realizado en el curso 402 en el que los estudiantes comparten sus historias familiares.

Estas estrategias educativas proponen alivianar la distancia entre adultos e infantes perpetuadas por la escuela tradicional, donde las concepciones sobre el mundo, las experiencias y la identidad que cada uno de los sujetos infantiles desarrollan están enmarcadas dentro de una institucionalidad que direcciona hacia la competitividad laboral, la exaltación de la autonomía del individuo y modelos de comunicación que condicionan las etapas del aprendizaje a niveles a los cuales no se puede acceder, sin haber adquirido el anterior. Generando mecanismos de control social donde la información se tiene o es oculta, donde el avance intelectual se logra a través de paquetes de aprendizaje que regulan el rendimiento escolar, pues los sujetos que los sobrepasen o aquellos que no los alcancen se encuentran segregados y denominados “anormales” (Barbero, 1996).

Tomando distancia de estas estrategias educativas implementadas tradicionalmente y en busca de lo planteado por Barbero (1996), se emprendió el proceso de formación de los sujetos infantiles y el acompañamiento a sus familias propiciando espacios de lectura de la oralidad, la musicalidad, la visualidad, la audio visualidad y entendiendo el saber diseminado en la diversidad de las formas de comunicación existentes en sus realidades, logrando concebir un espacio de diálogo entre adultos e infantes realmente significativo que emprendiera caminos de aprendizaje que relacionaran la sensibilidad, la emocionalidad y el reconocimiento de si, de los otros y de lo otro.



17

¹⁷ Madre e hijo elaborando manualidad durante el taller “Ramón Preocupón” – Septiembre 2 de 2014.

Estas actividades que se llevaron a cabo durante la aplicación de este estudio, estuvieron encaminadas al desarrollo y a la construcción de sentido crítico, muy de la mano del contenido teórico que direccionó el presente trabajo, en pro de generar espacios para potenciar la capacidad de construcción creativa, que les permitieron a los niños y a las niñas participantes elaborar sus propias síntesis, y desde allí consolidar la subjetividad política en los espacios de reflexión donde se pensaron y asumieron soluciones colectivas para la transformación de pequeñas realidades (Freire, 1994).

Para Marta Liliana docente del curso 402, quien participó ampliamente en las actividades que hicieron parte de la investigación, fue realmente transformador el evidenciar como se configuraban las familias y los entornos de vida de cada uno de sus estudiantes, pero más aún, cómo ellos se sensibilizaban ante el otro al reconocerse: “Angie para todos siempre ha sido una niña muy cumplidora de sus responsabilidades escolares, se esfuerza continuamente por realizar todo tan bonito, pero cuando encontramos que ella vive solo con su madre, y que ella es recicladora, y las jornadas que ella vive fuera de la escuela, sentí que todos ahora la apreciamos mucho, más. Y así pasó con muchas de nuestras historias”.

Sin embargo, y aunque muy sentido el relato de la docente, surge el siguiente cuestionamiento: por qué no se podría decir que esto ocurrió en todos y cada uno de los participantes; se reflexionó sobre las acciones y sobre las situaciones que las desencadenaban, evidenciando que para muchos de ellos, esto no fue tan espontáneo, pues, se presentaron diversas situaciones que permiten aproximarse a una tesis, la cual plantea que no todos los sujetos intervenidos pudieron desarrollar capacidades que mostraran un pensamiento complejo, lo que induce a plantear que estas capacidades se adquieren en un proceso de largo alcance.

Desde allí, se observaron dos tendencias de análisis en los niños y las niñas. Estuvieron quienes entendieron las metáforas de los cuentos y las reflexiones, aplicándolas a su realidad. De otra parte, estuvieron aquellos que se “perdieron” por ser muy concretos en su manera de pensar. Ante el cuestionamiento de cómo brillamos un estudiante dijo muy seriamente “yo no brillo”, sus compañeros ayudaron a aclarar la metáfora, sin embargo, este hizo gestos de no comprender (Taller “la luciérnaga” – Octubre 21 de 2014).

Es preciso anotar que cuando se cambian las prácticas pedagógicas se influye sobre las posibilidades en el desarrollo del pensamiento de quienes participan, impactando en la cotidianidad, en donde se presenta lo político. Esto, con el fin de emprender un proyecto democrático que permita el diálogo, la construcción de opiniones y el desarrollo de argumentaciones tal como nos sugiere Palacios (2000). Este tipo de elementos se percibieron durante la investigación en diferentes momentos en los que se dio lugar a la reflexión dentro del aula.

“Quisiera ser profesor... porque como uno es grande y es profesor, entonces sabe mucho”
(Henry, 201)

Las experiencias compartidas no solamente fueron llevadas a la reflexión y luego a la argumentación, sino que también permitieron que los infantes expresaran sus sentimientos y reflejaran las difíciles vivencias que existen en sus contextos. Es así que en uno de estos momentos los niños y las niñas empezaron a compartir inquietudes sobre las violaciones físicas y sexuales a que están expuestos en el barrio, el peligro inminente que algunos de ellos evidencian, también el cómo sus familias lo sienten, cómo actúan sobre esto y cómo quisieran prevenir este tipo de circunstancias, las cuales unos cuentan con asombro, otros con curiosidad y otros callan.

Estas situaciones invitan a reflexionar sobre las realidades que son fruto de las crisis económicas y sociales que se viven en diversas regiones del mundo y la necesidad de empezar a concebir otras maneras de enfrentar dichas circunstancias. Favorablemente, se puede percibir cómo desde posiciones más esperanzadoras en la construcción social, en los últimos años se ha apostado a la configuración de ciudadanos sociales, no nominales y a gobiernos de carácter humanista, consolidando en algunos países de Latinoamérica un despertar de tipo educativo, social y cultural, desde posturas críticas. Así, se encuentra la respuesta transformadora que dieron los habitantes de Bolivia o Ecuador frente a la mercantilización de los recursos naturales, también la defensa de los territorios a partir de elementos de identidad, memoria y participación encontrados en Argentina, caso las Malvinas, como ejemplo de este fenómeno.

El presente estudio pretendió seguir arando el camino para aportar elementos que puedan estar encaminados a emprender procesos formativos y educativos en Colombia, proyectados desde

el pensamiento crítico, con enfoques de participación que faciliten darle fuerza a procesos transformadores, como en su momento lo fueron los lineamientos pedagógicos de la embrionaria modernidad y que trajo a la práctica pensadores y maestros como Simón Rodríguez, logrando transversalizar los principios de igualdad, fraternidad, libertad y solidaridad en sus enseñanzas, dejándonos un legado en la contemporaneidad.

La escuela no puede negar enfoques didácticos y pedagógicos que se han edificado en la historia de los procesos formativos y educativos del país. Es así como se han de establecer patrones que puedan encontrarse con las relaciones que se gestan en la contemporaneidad, aportando elementos que permitan reconfigurar la educación, que abarquen la complejidad de los saberes, una visión transdisciplinar e interdisciplinar y una correlación de los contextos dentro y fuera del aula, permitiendo a todos los actores educativos tener una discusión teórico práctica que lleve a un ejercicio comunitario (González, 2009).

Esta visión esperanzadora desde los ámbitos escuela y familia, emprende la búsqueda de prácticas que dejen de lado las estructuras llenas de contenidos vacíos y den cabida a reflexionar sobre las realidades sociales y familiares que aquejan a los estudiantes, permitiéndoles disponer de criterios para la decisión de situaciones puntuales, como el consumo o la delincuencia. Es así que talleres como el realizado a partir del cuento de Anthony Browne llamado *Ramón Preocupón* permitieron que los estudiantes se expresaran con respecto a sus contextos valiéndose de las narraciones para reflejar su cotidianidad.

Es desde estas experiencias donde se promueve y permite empoderar a los ámbitos escolares y familiares de los escenarios formativos críticos, donde se puede garantizar la protección de la infancia, no desde una perspectiva que saca al infante de su contexto y lo encierra para evitar, sin lograr hacer evidentes las situaciones que le conciernen. El tipo de educación con enfoque crítico, que permite al adulto querer adentrarse como diría Barbero (1996), en la desterritorialización de la experiencia y la identidad en la que están enmarcadas las nuevas generaciones, donde por ejemplo, el infante a través de la imagen ha podido colonizar espacios en los que antes no le era permitido entrar. Desde allí esta estrategia educativa está acompañada por un adulto significativo que presenta una intencionalidad en su papel formativo y a la vez impulsa a la reflexión, logrando poner sobre la mesa las circunstancias y elementos motivadores para que

el sujeto comprenda su contexto y porque no, rompa esquemas y estereotipos nocivos al entender las problemáticas estructurales de su comunidad.

3.2.3. Procesos pedagógicos desde los cuatro potenciales

Pensarse la educación del sujeto, para que emprenda el camino de la vida desde el disfrute de vivir, de encontrar elementos que le lleven a construir un futuro que contemple la solidaridad, el bienestar de los otros, del entorno y de sí mismo dentro de su colectivo y su contexto; hace que haya que buscar herramientas que le permitan a los sujetos el poder observar el mundo y hacer una lectura de su realidad que le permita actuar sobre él. Desde los enfoques pedagógicos propuestos a lo largo del presente trabajo existen herramientas que posibilitan la reflexión como ya se ha hablado anteriormente. Pero, específicamente para el tema de la configuración del sujeto político infantil, la autora Alvarado (2006) propone seguir este camino desde cuatro potenciales que poseen los niños y las niñas de forma natural.

De esta manera, desde la investigación, se analizaron algunos de los datos recogidos desde estos cuatro potenciales que se observaron en los infantes con el fin de aportar elementos desde la ejemplificación que permiten la construcción de una herramienta pedagógica que pueda ser aplicada en otros contextos y situaciones.

3.2.3.1. Potencial afectivo: me gusta ser amado y reconocido en la casa y en la escuela

Cualidades como la capacidad del sujeto de dar y recibir afecto, deben darse en interacciones desde las cuales se pueda vivenciar la diferencia, emprendiendo resistencias al señalamiento que muchas veces se ha naturalizado en los ámbitos escuela y familia, donde padres de familia y maestros logran identificar diversas situaciones en las que en el diario vivir el desconocimiento de sí mismo y del otro está presente.

A pesar de esto, actividades reflexivas como las que se propusieron en el desarrollo del trabajo, arrojaron pequeños frutos en pro de los cuales la lectura y la reflexión familiar compartida se pueden evidenciar como procesos comunicativos en doble vía, donde el hijo o la hija escuche a

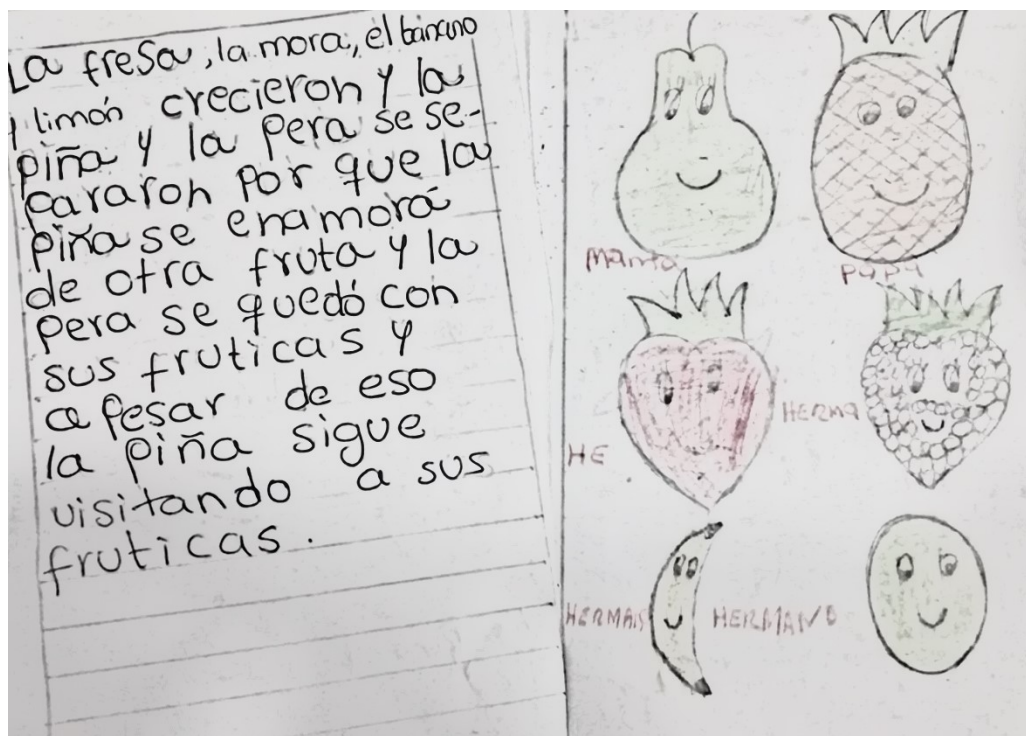
su padre o madre y estos de igual forma sean escuchados por el adulto. Es así, que en un ejercicio sencillo pudieron hablar frente a cuáles son sus preocupaciones compartidas y cada uno de ellos aportó para que esto fuera solucionado (Taller Ramón Preocupón).

Autores como McLaren (1997) describen cómo la posmodernidad propone una sociedad emergente, que entiende la subjetividad con múltiples identidades, mostrando que los sujetos exhiben en su diario vivir la inestabilidad y la ambigüedad, dejando la idea de que el mundo se está construyendo en una simulación y por esto se suele concebir y relacionar a niñas, niños y jóvenes en acciones superfluas y estereotipadas.

Pero cuando se alcanza a percibir que los encuentros y los entornos de afectividad y reconocimiento mutuo se pueden dimensionar, y que además son concebidos como positivos en una gran parte de la población con la que se interactúa, logra posesionarse como un elemento al que es necesario seguir aportándole. Pues, la importancia de la configuración de la subjetividad política evidentemente deviene en bienestar social.

La elaboración de las historias de vida de niños y niñas en colaboración con sus familias fue un ejercicio que posibilitó que estos reconocieran su historia personal y la compartieran con sus compañeros de clase. El observar estas similitudes en las historias de vida permitió que se pudiera reconocer al otro como igual, pero también el compartir aquellas particularidades que se presentaban en las autobiografías dio lugar a amar la diferencia del otro. Ellos sentían alivio al encontrar en las familias de los otros, características que estaban también en la suya, “mis papás también se separaron cuando yo era pequeña” (Narrativa de una estudiante del curso 303 – Agosto 5 de 2014).

Al preguntar sobre lo que gusta a los niños y niñas, es reiterativa la respuesta de "me gusta estar con mi familia". Se observa que los infantes son afectados emocionalmente por los entornos familiares y sociales. Es así como sacaron a colación situaciones de su barrio como los robos, las violaciones y las separaciones de los padres, como elementos que los entristecen. Se observa un marco axiológico y una afectividad fuertemente influenciadas por el ámbito familiar.



18

Por su parte los docentes señalaron la afectividad que aporta la familia a un infante, donde ellos y ellas evidencien un trato cariñoso, de cuidado, atención y apoyo, haciendo que este infante construya un entorno afectivo de sí y para sí. Para los docentes, la familia es fundamental y debe hacer un acompañamiento continuo en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Entrevista en profundidad realizada a docentes – Noviembre 4 de 2014).

3.2.3.2. Potencial creativo- comunicativo: ser creativo es dar apertura de pensamiento para identificar los problemas y las soluciones.

Para el desarrollo de este potencial Alvarado (2006,2012) permite recoger la labor pedagógica que consiste en hacer que el sujeto logre desarrollar las ideas para resolver conflictos. Tarea que en ocasiones, se convierte en un reto inalcanzable dentro de las dinámicas formativas de los sujetos, puesto que el objetivo es posibilitar una convivencia pacífica, que emprenda

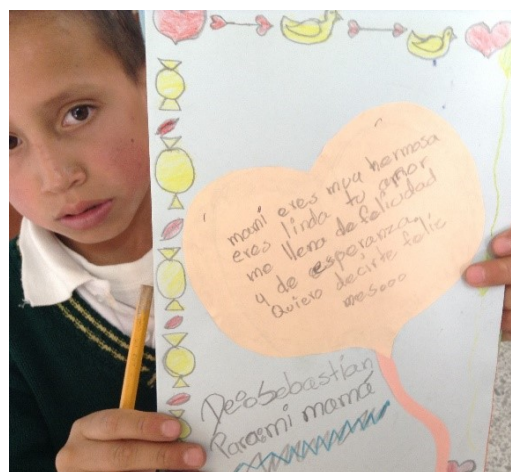
¹⁸ Apartado de cuento elaborado en familia como tarea de la actividad ¿cómo vinimos al mundo? – Agosto 5 de 2014.

resistencias frente al conflicto concebido desde la disputa, donde a través de diversas situaciones se pueda hacer ver a los sujetos el reconocimiento de lo legítimo; donde la intersubjetividad se pueda argumentar desde la razón y el sentir. De esta manera el ser creativo genera una apertura de pensamiento para identificar los problemas y las soluciones y el ser comunicativo es una manera en la que los receptores pasivos, pueden convertirse en generadores de mensajes que se dan de forma horizontal, en igualdad de condiciones con los interlocutores con los que se encuentre

A partir de estas características se propusieron diferentes actividades para el desarrollo de este potencial. Una de las que más apuntó al desarrollo del mismo tuvo que ver con las cartas que los niños y las niñas elaboraron para sus padres o madres y que los adultos respondieron semanas después. Así, los estudiantes se expresaron y fueron creativos, generando canales de comunicación entre infantes y adultos significativos que les permitieron comenzar a dialogar en intercambios de sentido horizontales, donde se prioriza la afectividad.



19



De lo anterior, se puede decir que generar política cultural de resistencia fundamentada en el pensamiento crítico como oposición suena inspirador; donde la educación que transforma las condiciones de vida del sujeto, como diría McLaren (1997) presume una ardua tarea. De esta manera, las circunstancias, de la mano de los conflictos sociales y de los contextos históricos se

¹⁹ Elaboración de cartas de los niños y niñas para sus padres o acudientes – Agosto 29 de 2014

convierten en un acto de resistencia, que aportan como plantea Giroux (2003), al entramado de la práctica pedagógica la oportunidad de conocer la realidad y asumirla desde otras aristas.

Se visualizó desde los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico, la evidente preponderancia de las relaciones de verticalidad frente a las de horizontalidad, pero, también se rescataron ideas y opiniones en las que estas pueden cambiar y proyectarse. Cuando se interroga a los docentes, uno de ellos dice: "la imposición no garantiza una buena relación, lo que genera es temor y miedo; la negociación me permite conocer los puntos de vista de mis estudiantes. Generando un ambiente de conciliación y respeto". (Entrevista en profundidad realizada a un docente – 4 de Noviembre de 2014)

Al reparar en la relación profesor –estudiante, la de infante - adulto e inclusive en la relación entre iguales, tanto en la escuela como en la familia, resultó decisivo construir escenarios que mostraran otras salidas a la violencia, verbal y física, y al silencio agresor, que se maneja en las realidades de niños y niñas.

Fue así como los docentes al referirse a la subjetividad política y a potenciar aquellas relaciones solidarias, se remitieron a juegos superficiales, compartir onces, trabajo en equipo, reglas de convivencia, que se valoran como esfuerzos importantes, pero pocos son los docentes que se remitieron a unas acciones más profundas, donde la participación mediante estrategias como la resolución de conflictos, se dinamice en las aulas. Sin embargo, uno de los docentes dice que la forma es "Discutiendo con ellos la historia, identidad y respeto por la diferencia", mientras que otros rescatan el "diálogo continuo" (Narrativas de docentes – Junio 11 de 2014), como la manera para encontrar opciones que permitan el desarrollo de este potencial.

De igual manera, los docentes mencionaron algunas ventajas de una relación horizontal tales como un "clima más participativo" y "la autorregulación" " es necesario ver al estudiante como ser integral con opinión y decisión para poder entrar a negociar. Siendo claros y estableciendo una relación muy colaborativa con la familia." (Entrevista en profundidad realizada a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014). Por otro lado, y un poco en negación a estas posturas conciliadoras se encuentra que algunos docentes hablan de la necesidad de los dos tipos de relación "No se puede negociar con todas las personas, antes, se debe analizar el tipo de población con el que se quiere trabajar la negociación." (Entrevista en profundidad a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014).

En general y de la experiencia recorrida en este proceso, se observa que el valor de este potencial suscita grandes inquietudes entre las acciones pedagógicas propiciadas por los docentes, pues los entornos encontrados, si bien no son del todo negativos, se expresan de manera compleja en las relaciones intersubjetivas. También hay quienes asumen de forma increíblemente positiva las relaciones con los otros y con lo otro, como un valor personal; ejemplo de ello son las respuestas de los docentes donde conciben llegar al uso de estrategias previamente diseñadas, que en ocasiones han funcionado en otros contextos educativos, así mismo se habla de la importancia de registrar las experiencias que se tienen con los estudiantes.

Estas realidades hacen reflexionar, pero también encaminar a los docentes a ser conscientes de la necesidad de ser investigadores. Es así como uno de los docentes cuando se le pregunta cómo pretende innovar dice " planteando, ajustando, retroalimentando y sistematizando"; para ellos también se hace necesario el innovar partiendo de las habilidades de los estudiantes, donde tenerlos en cuenta es fundamental, "escuchar sus necesidades y acercarse a su cotidianidad" (Narrativas de docentes – Junio 11 de 2014).

3.2.3.3. Potencial ético-moral: somos reflejo de nuestro entorno

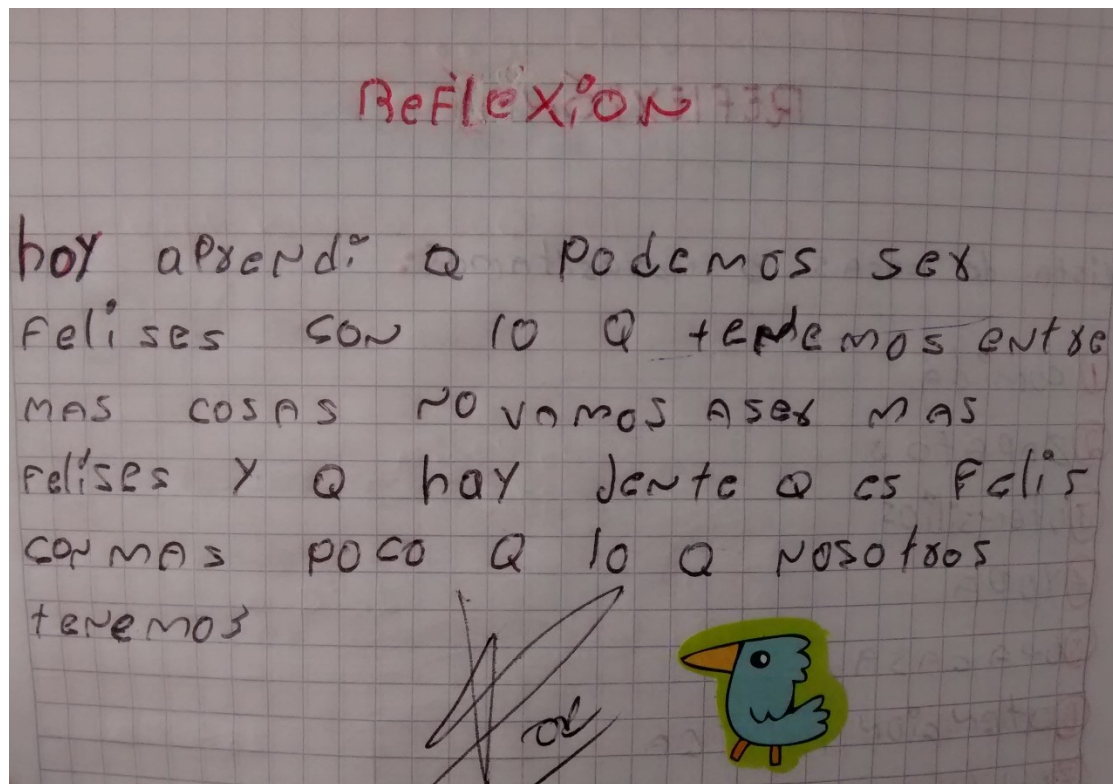
Para entender cómo los procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico configurarían la subjetividad política infantil, se hace necesario considerar que existen fuertes necesidades en lo que respecta a la concepción de la intersubjetividad condicionada por la justicia desde la equidad, el respeto desde el reconocimiento y la responsabilidad desde la cooperación.

Por tanto, siendo este el proceso para concebir el desarrollo del potencial ético-moral de los infantes, se suscitaron a través de la investigación una serie de reflexiones encaminadas a invitar a volver a los valores cooperativos y a resignificar aquellas prácticas cotidianas propiciadas por concepciones económicas como la individualidad, donde el otro se vuelve un extraño, o como diría Sennet (2011), el otro se vuelve una figura amenazadora, la cual fomenta la relación con el otro desde la formalidad, la frialdad y la falsedad. Así el permitirse seguir reproduciendo esta mirada del otro, niega el reconocimiento del sujeto de derecho, teniendo como resultado una sociedad capitalista que presenta sus valores; la indiferencia, la flexibilidad y la adaptabilidad como fomento del individualismo.

Con satisfacción, se observó en lo que respecta a las entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo con los docentes del Colegio Ofelia Uribe de Acosta, se encuentra que la mayoría de ellos, al preguntárseles respecto a los valores que más promueven entre sus estudiantes mencionan la solidaridad, la colaboración y el respeto por quienes los rodean como aquellos con mayor importancia. Aunque también se aprecia algunos pocos para quienes es importante motivar valores tales como el buen vocabulario, la responsabilidad, la puntualidad y la correcta ortografía. De esta manera, se podría decir que los valores más relevantes que los docentes tienen la intencionalidad de promover entre sus estudiantes, para la mayoría de estos se encaminan hacia bienestar colectivo.

Así mismo se encontraron opiniones de algunos padres y madres que coinciden con los aportes de Alvarado (2012) pues, consideran que para lograr que sus hijos e hijas sean personas integrales a nivel cognitivo, emocional, y establezcan de forma asertiva las relaciones con los demás, es necesario que: “se les enseñe a valorar lo que tienen y a ser más responsables, hacerlos partícipes al opinar, participar, actuar y saber compartir”, “Dándoles confianza, amor y respeto”, “Que se les inculque valores como la única manera de no violar las leyes, acatar los reglamentos, estatutos, manual de convivencia”, “Teniendo un ejemplo estable en la casa, correcto, respetuoso, leerles mucho para que desarrollen su inteligencia, hablarles y repetirles cada vez que se pueda para grabarlo en su cabecita”. (Diferentes opiniones de padres y madres de familia durante los talleres – Julio 29 de 2014 y Septiembre 2 de 2014).

Este crecimiento en el potencial ético – moral también se evidenció en los niños y las niñas, quienes a partir de las actividades realizadas mostraron una ampliación de su visión en cuanto a sus relaciones de convivencia y de interacción con su entorno. Las reflexiones que permitió la aplicación de la cartilla ECO S.O.S. hicieron que los infantes pudieran reflexionar sobre su papel en el mundo y aportaran soluciones a las problemáticas mundiales que se les presentaban en cada una de las temáticas proporcionadas por este material. Es así como Alberto trae una reflexión que deja entre ver lo que opina del consumismo, luego de haber trabajado la actividad.



20

Todos estos elementos rescatados durante la investigación, nuevamente ofrecen una visión de esperanza frente a la educación que se espera tengan los infantes, próximos a concebirse como sujetos jóvenes o adultos de esta sociedad, que les permita presentar resistencia a las dinámicas de individualización. Todo esto mediante un sistema de valores que les posibilite el ponerse en el lugar del otro y dolerse de su situación para poder actuar en solidaridad.

3.2.3.4. Potencial democrático participativo: en la búsqueda de la ciudadanía social

Este potencial promueve la autonomía, la reflexión y la participación de niños y niñas, y se da como resultado de prácticas y procesos de construcción democrática, como diría Chautre (2007), desde la promoción real de la democracia. Esto hace reflexionar sobre aquellas vivencias que tienen lugar en la cotidianidad de la escuela, la familia y el barrio, puesto que siendo estos

²⁰ Reflexión de un estudiante del curso 303 durante la aplicación del tema de consumismo de la cartilla ECO S.O.S. - Julio 22 de 2014.

escenarios de la política, invitan al sujeto a la creación, la interacción y la búsqueda del bien común, mencionados por Alvarado, (2005,2006,2012).

Fue así como los padres y madres de familia participantes del proceso de aproximación a la configuración de la subjetividad política infantil, opinaban que la única manera desde donde esto se puede lograr es “haciéndolos partícipes en todas las actividades que hacemos, ya sea en el hogar, en el colegio o en la comunidad”. Dicho discurso se amplía y se visibiliza en las narrativas de los padres durante los talleres realizados, en las que además expresaron que se debe enseñar a los infantes a “relacionarse con las demás personas, a ser personas de bien, respetuosas para que en el futuro tengan éxito” (Narrativa de un padre de familia – Julio 29 de 2014), pero este éxito es curiosamente relacionado fuera del alcance de perspectiva capitalista, en cambio, se relaciona con una perspectiva que debate sus niveles de participación y empoderamiento de su realidad, es así como uno de los padres expresa “De qué sirve un intelectual o un profesional y tener todo el conocimiento del mundo, si se es un ladrón, violador, asesino o abusador de su cargo” (Narrativa de padre de familia – Julio 29 de 2014).

Freire (1994), realiza un aporte significativo desde el que muestra cual es la diferencia entre una educación conservadora y una educación progresista, mencionando como pieza clave el lograr que los sujetos pertenecientes al proceso se introduzcan en la participación. Pero al involucrar a los sujetos al debate, de cómo potenciar una escuela creadora y participativa frente a su entorno, se debe cuestionar aquella que le da mayor importancia a los contenidos que ocultan la razón de los problemas sociales. Por el contrario, si se lograra descubrir la razón de ser de los problemas sociales, el intentar o motivar acciones encaminadas a solucionar dichos problemas, se estaría no solo evidenciando una organización social, sino que se tendrían a sujetos democráticos.

Tristemente, las prácticas democráticas estimuladas en la escuela, muchas veces cuentan con un centímetro de profundidad y de idealismo, llegando a convertir grandes programas y proyectos democráticos en simples requerimientos basados en fachadas y protocolos impositivos. Es importante resaltar que dichas prácticas se desencadenan en el marco de un sistema en donde se desenvuelve la escuela y el ámbito familiar, demasiado denso y lleno de contenidos culturales y políticos que imposibilitan fomentar nuevas formas de comunicación, propicias para establecer ejercicios de participación sencillos y permanentes, tales como: la autonomía de un niño o niña sobre ir o no ir al baño, o el derecho de opinar en diferencia a los otros. Estos pequeños ejercicios

se desperdician, poniendo mayor atención a formaciones tendientes al autoritarismo y la represión, como estrategia de control, justificando el orden o el cuidado como se estipulaba en el apartado anterior donde se reflexionaba sobre el carácter privativo en la formación del sujeto.

Sin embargo, las actividades de la presente investigación aportaron enormemente al desarrollo de este potencial gracias a las relaciones de carácter participativo y a la intervención de adultos significativos que llevaron a concebir y poder visibilizar el caso de Kike y las múltiples reflexiones que niños y niñas realizaron alrededor de las formas de gobierno, el entender la diversidad, la solidaridad y las problemáticas de su entorno, descubriendo la posibilidad de asumirse en colectivo y de participar desde el despliegue de sus puntos de vista que evidenciaron una transformación en la manera en la que comenzaron a reflexionar y a actuar sobre su mundo.

Es allí donde se plantea la necesidad de que la educación, partiendo de problemáticas sociales cercanas al entorno de los estudiantes, se ponga al servicio de la población, donde se tome como recurso sus saberes y la construcción de estos en un trabajo cooperativo (Acevedo & Restrepo, 2012). Así, la participación de los sujetos facilitada por la búsqueda de soluciones a sus dificultades dará como resultado el construir tiempos y espacios mancomunados en donde la comunidad en la que estos habían sea la más beneficiada.

3.3. Las interacciones tecno mediadas y el sujeto político

Para comenzar a hablar de tecno mediaciones y su relación con la subjetividad política infantil es conveniente recordar que los estudiantes con los que se trabajó durante la investigación pertenecen a los estratos socio económicos 1 y 2. Esta condición hace que muy pocos accedan frecuentemente a las nuevas tecnologías y mucho menos estén conectados a la red, debido a las condiciones económicas que no les posibilitan tener en sus hogares aparatos, ni pagar por una mensualidad que les garantice la conectividad. Sumado a esto, aunque en el colegio hay salas dotadas de computadores con acceso a internet, éstas son exclusivamente para uso de bachillerato y para los convenios que tiene la institución educativa con el SENA.

A pesar de ello, estos niños y niñas no se excluyen de aquellos procesos por los que atraviesan los infantes en la era actual. Puesto que todos alguna vez han accedido a internet, ya sea

desde el computador de algún familiar, o desde los “café internet” que hay en los barrios en los que habitan, y desde los cuales pueden conectarse durante unos minutos a un bajo costo. Este punto de vista se halla acorde con Ramírez (2014), quien cuestiona la idea de nativos digitales expuesta por diferentes autores, que hace pensar que todos los nacidos en la era digital poseen unas características innatas. Ante lo cual la autora muestra que la falta de acceso impide entrar en igualdad de condiciones a las tecnicidades mediáticas y a los nuevos repertorios tecnológicos que se planteen la configuración de la subjetividad.

De esta manera, aquel concepto de nativos digitales no ha de tomarse como uniforme o neutral, si no que se debe tener en cuenta que cada uno de los nacidos en la era actual están envueltos por unas circunstancias socioculturales distintas, que si bien no los excluyen de esta oleada que caracteriza las nuevas infancias, tampoco los suma indistintamente a un grupo de personas que van a tener ciertas habilidades , cuando muchos de ellos no han tenido tales posibilidades de conectividad, por lo que podrían presentar ciertas desventajas respecto a la destreza que tiene la mayoría en el manejo de los diferentes repertorios tecnológicos en comparación a otros niños y niñas pertenecientes a otros estratos, que tienen un acceso total a estas nuevas tecnologías.

3.3.1. Cambios en la subjetividad política infantil en la era actual

Teniendo presente estas particularidades, sobre todo, en una población como la que aborda la investigación se hace necesario retomar la idea de que los infantes de hoy atraviesan por procesos que les hacen ser muy diferentes a los de otras épocas. Puesto que como lo dice Amador (2013), las opciones de participar e interactuar de niños y niñas se multiplican estando ahora en elementos espacio – temporales diferentes, lo cual rompe con la transmisión unidireccional del conocimiento, que durante siglos había sido la principal característica del paradigma adulto céntrico.

Esta forma de transmisión del conocimiento había sido abordada anteriormente por diferentes pedagogos, que pretendían romper con dicha estructura unidireccional para pasar a unas formas más horizontales en cuanto a la interacción de los sujetos con el conocimiento, sin embargo,

son las nuevas condiciones de la comunicación y la mediación de la misma, las que logran que se cree un ambiente propicio para este propósito contemplado por diferentes proyectos emancipadores de pedagogías, tales como el constructivismo, la pedagogía activa, el aprendizaje significativo, entre otras, que podríamos calificar como pedagogías potenciadoras del sentido crítico.

Es así como la convergencia de varias influencias mediáticas tales como la radio, la televisión, el internet y los anuncios publicitarios hacen que niños y niñas hoy en día se identifiquen con ciertos personajes y quieran imitarlos, así también asumen modas y palabras de lo que ven y escuchan constantemente. Aunque muy pocos niños y niñas de los cursos con los que se realizó la investigación tienen Facebook, en los pocos casos que se pudieron registrar se observa todavía una dependencia de las fotos y comentarios de familiares, por lo que se puede evidenciar cierto control por parte de los adultos en esta red social, cosa que va cambiando a medida que los sujetos se hacen más grandes, es así que mientras que en grado segundo solo había comentarios de familiares, en grado cuarto se comenzaban a involucrar los amigos y las amigas en los comentarios.

Los docentes, por su parte, reconocieron que los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel determinante en el comportamiento de niñas y niños, en la medida que se les crean necesidades y tendencias para hacerlos sentir parte de una comunidad o de un grupo determinado. Un ejemplo que mostraron fue el de las novelas nacionales y las series internacionales que presentan paradigmas que los infantes tienden a idealizar. Recordando a Barbero (2007), las nuevas tecnologías instalan ideas, formas de pensar, conductas, prácticas, gustos y modos de consumo; siendo parte de la naturaleza simbólica que instauran la economía y la cultura.

Se observó que los niños y niñas más grandes comienzan a usar Facebook como una forma de incrementar su popularidad, es así como es frecuente que las niñas pongan fotos donde aparecen ellas mismas en compañía de otra chica de su misma edad y le pidan a sus contactos opinar sobre cuál de las dos es más bonita, o a cuál de las dos aprecian más. También se encontró que este medio les es útil para expresar sus sentimientos sobre diferentes sucesos que les ocurren en su

cotidianidad escolar, así es frecuente que suban fotos de las actividades que realizan en el colegio con sus compañeros y docentes y expresen cómo se sintieron respecto a este o aquel evento.

Así mismo existe una tendencia entre niños y niñas, sobre todo en las niñas a tomarse fotos “selfies”, estas son autofotos desde donde estos exploran diferentes perfiles de su rostro y de su actitud para escoger la identidad de sí mismas que más les agrada. Existen técnicas provenientes de las modelos que ellas imitan como la del soplo de la vela para tener una apariencia en los labios mucho más voluptuosa. Es así como los autores Velásquez y Romero (2013) advierten que son las grandes empresas las que hoy en día toman ventaja de que niños y niñas utilicen las redes para mostrar lo que son y sienten, para empezar a darles un status que rompe con el adultocentrismo, pero en un aspecto negativo, puesto que surgen tendencias que tienen influencia sobre los gustos e intereses de los infantes imponiendo en sus mentes modelos hegemónicos que los llevan a ser potenciales consumidores de diferentes productos e imponen modelos que ahondan las desigualdades sociales.

Los docentes consideran que internet puede ser un elemento destructivo para los infantes y ellos expresan su preocupación frente a esto, es así como señalaron que “el prototipo de mujer y de hombre instaurados por los medios de comunicación, aumenta la bulimia y anorexia en niños y niñas.”, “creo que los niños están fuertemente influenciados por los medios. La forma de vestir y peinar de los niños no está acorde a la opinión de sus padres, sino con lo que ven en los medios” (narrativas de las entrevistas a profundidad a docentes – Noviembre 4 de 2014).

De otra parte, entre los infantes se encontró un fuerte componente de diversión en las búsquedas que realizan, pues las páginas que casi todos visitan son de juegos o videos. Si bien internet no permite generar la madurez, son sus experiencias de vida las que logran que alcance esta madurez. Sin embargo las dinámicas que proporciona internet, le van a sugerir a un niño que tenga un interés sobre cierto campo.

Los niños y las niñas que hicieron parte de este estudio estuvieron de acuerdo al opinar sobre lo importante que era para ellos que los medios de comunicación que usaban tuvieran un componente divertido, entretenido e interesante. Aquí se hace necesario remitirse a la entrevista

realizada a Luis, estudiante del curso 201, en la parte en la que ante la negativa de ver noticias, se le pregunta: - ¿Y porque no ves noticias?, - “Porque no son tan interesantes como lo que nosotros los niños vemos”, - ¿y qué ven los niños? - “Como muñequitos, caricaturas” ¿y qué tiene eso de interesante?, - “que esos a unos lo hacen reír, en cambio en las noticias solo dan noticias y muertos, y a uno no le gusta eso”.

Así también, refirieron su preferencia por páginas de internet como los juegos de friv, youtube o facebook dándoles características como “son chéveres”, “divertidos”, “entretenidos”, (diferentes narrativas de niños y niñas del curso 201 – Octubre 17 de 2014). Por ejemplo, cuando se les preguntó a los estudiantes del curso 402, sí les gustaba que les dejaran tareas en las que tuvieran que buscar en internet alguna información, el cien por ciento de los estudiantes a los que se les preguntó respondió que sí. Se observa entonces que niños y niñas se sienten atraídos hacia esas maneras de comunicación que internet y los actuales medios de comunicación han posibilitado.

Esta fascinación no es gratuita, sino que sucede gracias a que el lenguaje en internet invitan a que los usuarios realicen interconexiones coherentes que relacionan materiales que les son de gran interés y que además les pueden llegar a ser muy útiles. Estas interacciones son posibles gracias a “la consolidación de la imagen como referente que propone a las personas ingresar o salir del mundo social, político y cultural” (Amador, 2013, p. 15-16), aclarando, que dicha experiencia no es exclusiva para los infantes, sino que también impregna a los adultos, quienes encuentran contenidos que están acordes a sus necesidades e intereses.

Para finalizar, los niños y las niñas de ayer y de la era contemporánea tienen un rasgo característico en su interacción, el juego; proceso por el cual se sigue socializando entre pares, ejercicio que se diversifica en la era de las tecnologías de la información. Como lo explica Amador (2013), “...la narrativa digital es constitutiva de la transmedia. Su mayor atracción y potencia es que se trata de una narrativa en constante movimiento y transformación, al transitar por diversos lenguajes, medios y plataformas” (p.20). Es así como los infantes, tanto de ayer, como de hoy siguen siendo niños y niñas, condición que no puede ser superada tan solo porque los actuales sujetos hacen parte de la era de la comunicación, es así como se requiere que éstos sean guiados

en el análisis y en la reflexión, con el fin de que alcancen la madurez y los desarrollos cognitivos que les lleven a tomar posturas frente al mundo, que les permitan superar las problemáticas a las que se enfrenten y proponer soluciones para las crisis de sus contextos.

El proceso educativo como aquel en el que existen diferentes tipos de relacionamientos sociales desde los cuales se complementa el aprendizaje impulsa a preguntarse sobre el cómo se da la transmisión de los nuevos saberes y cuáles serían los escenarios más asertivos a concebir para el relacionamiento de adultos e infantes desde posturas críticas, que permitan al sujeto ser reflexivo. Para explicar esto, enuncia Dussel (2011), no solo es necesario entender la escuela como espacio de transmisión, sino preocuparse porque en ese escenario se introduzcan “tres temas: el acceso, la comprensión y la creación. Esos tres elementos tienen que ver con mejorar las capacidades de los estudiantes de producir sentidos en torno a los textos multimodales o multimediales que pueblan nuestro nuevo “paisaje textual” (p.5).

Tal enfoque educativo desde procesos pedagógicos con enfoque crítico precisa una intencionalidad, donde las relaciones de adultos e infantes expresadas allí, se entienden lejos de posiciones adulto-céntricas impositivas. En los procesos de aprendizaje con enfoque crítico se vela por llevar de manera intencionada a la reflexión y a la observación de los contextos sociales, culturales, económicos y políticos que influyen al sujeto infantil a entender y tomar partido o posición sobre el mundo, logrando interiorizar el concepto de alfabetización expresado por Freire (1994), el cual consiste en ir más allá de la decodificación de una lectura y responde a una comprensión de la realidad.

3.3.2. Procesos pedagógicos con sentido crítico y saberes mediáticos

El estudio mostró cómo en una entrevista realizada a varios docentes, estos expresan su preocupación frente al poco control que se puede ejercer sobre lo que los infantes ven en internet “los jóvenes, niños y niñas tienen acceso a información que personas de esta misma edad, en otra época, no podían conocer (...) los niños y las niñas de hoy tienen más tiempo sin ser supervisados por un adulto responsable.”, “creo que están más expuestos a la información, y por ende presentan comportamientos tratando de igualar a los adultos” (Narrativas recogidas en Entrevista en

profundidad a diferentes docentes de primaria – Noviembre 4 de 2014). Este punto de vista de los docentes tiene mucho que ver con aquella *pérdida de la inocencia* a la que se refiere la autora Ramírez (2014) la cual se da por esas fronteras disminuidas entre infantes y adultos, gracias a que ahora la información está en todas partes.

Así también los estudiantes mostraban que esta es una manera de pensar en sus hogares, puesto que se percibe cierta satanización con respecto al uso de internet en sus intervenciones. Se observó que para la mayoría de los niños y las niñas que participaron en el estudio la importancia del internet es relevante, lo que se evidenció en su respuesta a la pregunta ¿por qué es necesario el internet? Ellos dijeron “para comunicarnos”, “para informarnos”. Se percibió que desde el punto de vista de los infantes las actividades que ellos llevan a cabo están relacionadas con hablar con amigos, jugar o hacer tareas. Sin embargo, las actividades que los adultos ejecutan tienen un carácter de importancia y seriedad “mi papá usa el computador para trabajar”, “mi mamá usa el internet para cosas importantes” (Narrativas de niños y niñas del curso 402 – Octubre 17 de 2014). Esto refleja una fuerte influencia por parte de los adultos quienes transmiten una visión en cuanto al uso de internet de carácter restringido, en donde se observa que los adultos quieren mantener el control sobre la información, perpetuándose el paradigma adultocéntrico con la justificación de la protección y el cuidado.

Estos elementos, en los adultos generan un limbo de opiniones divididas respecto a la conveniencia o no de que se abra la participación a los infantes dentro de estas nuevas formas de ser y estar en el mundo. Hay quienes piensan que aquellos escenarios en donde los niños y las niñas pueden participar, deben tener la orientación adulta para que se alcancen unos objetivos claros, “no se puede negar que las TIC deben ser usadas como una herramienta educativa, que bien guiada podrá producir buenos frutos” (Entrevista en profundidad a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014). Y hay quienes lo ven por sí solo como ese espacio que sin intervenciones adultas tiene su propia naturaleza a favor de la participación “De hecho, internet es un espacio abierto, democrático y participativo, sin ningún tipo de exclusiones” (Entrevista en profundidad a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014).

De acuerdo con Amador (2013), la tecnología es un excelente elemento para potenciar ambientes de aprendizaje motivadores para los estudiantes, y esto está comenzando a ser bien comprendido por los docentes. Durante los talleres en el colegio se evidenciaron las inquietudes de estos respecto a la importancia de incentivar procesos de aprendizaje ligados a las nuevas tecnicidades. Lo cual muestra en el docente actual unas maneras de pensar mucho más innovadoras que tienden a relaciones de horizontalidad más que en otras épocas. “ellos son muy hábiles para todo esto de las nuevas tecnologías, tienen mayor facilidad que nosotros en cuanto al manejo de los computadores y las tablets” (Narrativa de docente de primaria – Noviembre 4 de 2014).

Así mismo, se observó que cuando se usaban apoyos tecnológicos para la realización de los talleres, había una mejor aceptación y atención por parte de los estudiantes. De esta forma, algo simple como las ilustraciones de un cuento llevadas a una pantalla gigante hacían que lo que se estaba hablando o leyendo sobre esta imagen fuera mucho más interesante y mejor comprendido por ellos. Estas herramientas se convirtieron en una forma de innovar y renovar los espacios de clase, a propósito de la entrevista realizada a docentes quienes en su totalidad dijeron que ven necesaria la innovación dentro del aula como un requisito para el aprendizaje.



21

²¹ Estudiantes leyendo “El libro de los cerdos” del autor Anthony Browne - Agosto 22 de 2014

Esta cantidad de tecnicidades no solamente son una herramienta a la hora de enseñar, por sus cualidades motivadoras e innovadoras, sino que también son fundamentales al querer enseñar de una manera mucho más compleja y más crítica. De acuerdo con lo que dice Landow (2009), “tal énfasis intrínseco en la conectividad proporciona un medio poderoso para enseñar pensamiento crítico sofisticado” (pg. 201). Es así que la escuela no puede seguir negando las ventajas que generan el uso de nuevas tecnicidades en el aula, en la medida que los nuevos ambientes tecno mediados proporcionan unas relaciones entre el conocimiento que vinculan toda clase de contenidos gracias a los hipervínculos que se pueden establecer entre varias informaciones de diferente tipo. Esta conectividad entre contenidos genera unos procesos de pensamiento superiores tales como el análisis, la síntesis y la argumentación. De esta manera el saber escolar debe evolucionar para pasar de una transmisión lineal de los saberes a un diálogo con el saber en relaciones más complejas.

Es allí, cuando se hace preciso considerar los nuevos analfabetismos, que apoyados en el planteamiento de Dussel (2011), corresponden a “nuevos cuerpos de saberes” que la escuela debería incluir como “alfabetización tecnológica y alfabetización audiovisual o mediática”. En la actualidad la “alfabetización tecnológica digital” está ligada a pensarse en multi-alfabetizaciones y a las estrategias de lectura y escritura sobre el mundo, las cuales se combinan, dando cabida a la gestualidad, lo icónico y lo auditivo, además de los sistemas semióticos correspondientes a la cultura, expresando que “aunque estas modalidades existieron siempre, no tenían el potencial comunicativo que tienen ahora gracias a las tecnologías digitales” (p.5).

Para esto Dussel (2011), expresa la importancia que tiene pensarse en una escuela que emprenda tres desafíos; “El problema de la participación: no todos pueden acceder, El problema de la transparencia: qué es lo que los niños y adolescentes ven o qué sentidos se construyen en la opacidad de los medios y El problema ético: cómo ayudamos a las nuevas generaciones a negociar con los dilemas éticos de la experiencia online” (p.11). Desde aquí se destaca la urgencia de dar paso a los elementos visuales que para Dussel (2011), ya hacen parte de tradiciones y formas históricas que comprenden al sujeto dentro de una comunidad como espectador, priorizando la necesidad de observar el engranaje de temporalidades pasadas, presentes y futuras que apunten a la construcción de pensamiento de frente a “una tradición que se renueva y se redefine con cada nueva generación, como un pasaje que combina tecnologías viejas y nuevas, como una acción que

mantiene, finalmente, una escala humana” (Dussel, 2011, p.11), donde se debe considerar la reconstrucción que hoy se hace a partir del uso de celulares, video juegos y el internet.

De acuerdo a lo anterior se encuentran las intervenciones de los docentes, quienes manifiestan lo lamentable que es que la institución educativa no destine espacios para la “alfabetización tecnológica y alfabetización audiovisual o mediática”, donde los estudiantes de primaria puedan encontrar lugares de experimentación mediada desde las intencionalidades educativas y el encuentro cultural en el desarrollo de estas potencialidades, considerando que esta condición es una desventaja para los estudiantes, quienes en pleno siglo XXI no tenían tal posibilidad de acceso a las tecnologías, la cual prácticamente es un derecho hoy en día. El estudio hizo que los docentes reflexionaran sobre soluciones que se pueden plantear el próximo año frente a la parte administrativa del colegio para que esta situación pueda cambiar. “podría solicitarse una sala exclusiva para primaria” o “podría trabajarse con los estudiantes mediante el uso de blogs, haciendo que las tareas cotidianas sean mucho más interactivas” (Entrevista en profundidad a diferentes docentes de primaria – Noviembre 4 de 2014).

Al hablar de la posibilidad de que internet pueda ser un espacio democrático donde los niños y las niñas aprendan a ser ciudadanos al tener mayor posibilidades de participar, ahora que se han superado muchas barreras de la comunicación y existe mayor acceso a la información, los docentes presentaron sus opiniones en las que por un lado reconocen que la tecnología favorece nuevas formas de comunicación y posibilita el uso de herramientas que pueden ser usadas a nivel pedagógico, pero por el otro se sienten obligados a ejercer control sobre los contenidos a los que los infantes acceden. Una de las docentes que colaboró para la aplicación de las actividades de la investigación dijo “es verdad que en internet todos pueden hacer visibles sus opiniones, esto es positivo para que haya pluralidad de puntos de vista. Pero, esta libertad puede llegar a ser perjudicial en cuanto se tiene acceso a información inadecuada y se puede perjudicar la integridad de algunas personas, por el mal uso de esta herramienta” (Entrevista en profundidad realizada a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014).

Esta preocupación en los docentes respecto al mal uso de internet tiene que ver con los peligros a los que puedan verse expuestos los infantes debido a la gran cantidad de información que hace que ningún conocimiento este fuera de su alcance, en esta medida ellos pueden verse

expuestos a contenidos de tipo sexual, respecto al tema de drogas, violencia o a cuestionables valores morales. Esta es una preocupación que los adultos significativos que están alrededor de los infantes sufren constantemente, en la medida que estos adultos proporcionan protección. Es así que muchos de ellos se inclinan más por un carácter privativo que lleva a pensar que es necesario restringir el uso de tales medios de comunicación, generando un fuerte control sobre la información a la que niños y niñas tienen acceso.

Otros, muestran un carácter más participativo reconociendo que aunque existen peligros, y no solamente en internet, los niños y las niñas deben desarrollar un pensamiento crítico que les permita valorar las informaciones que les llegan y tomar decisiones sobre las mismas. “se necesita crear un currículo pertinente que responda al desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales necesarias para que los estudiantes alcancen mayor autonomía en el manejo de los medios de comunicación” (Entrevista en profundidad a docente de primaria – Noviembre 4 de 2014). Estos elementos necesarios en el currículo están dados por procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico, puesto que son dichos procesos los que hacen que niños y niñas pasen de posiciones pasivas frente al consumo de la información a posiciones cuestionadoras frente a la misma.

Para Huergo (2013), la escuela está llamada a apoyarse en procesos pedagógicos críticos que restituyan la participación de los sujetos y les propongan el cuestionarse sobre lo que observan, haciendo que estos superen una participación superflua frente a los medios de comunicación, la cual estaría solamente centrada en elementos comerciales y pasen a problematizarse las diferentes situaciones con las que se encuentran. Estos planteamientos se aplican no solamente a lo que ocurre en internet, es decir, en cualquier medio en el que el individuo esté, debe desarrollar un pensamiento mediante el cual pueda liberarse de las cadenas que le impone el mercado y las dinámicas dominantes existentes.

Aquí se hace importante la apreciación de Rueda (2012), quien rescata dos tendencias con las que los sujetos se encuentran en la comunicación. Para la autora por un lado, el mercado aprovecha para imponer sus lógicas, pero por el otro hay una tendencia a la participación de los sujetos que puede propiciar un espacio crítico en el que se democratiza el conocimiento. Al respecto, los docentes también reconocieron que internet puede llegar a ser un espacio democrático

“en internet todos pueden hacer visibles sus opiniones, esto es positivo para que haya pluralidad de puntos de vista”, “internet tiene el componente de la facilidad y de la oportunidad del servicio para toda la población” (Entrevistas a profundidad a docentes de primaria – Noviembre 4 de 2014). Sin embargo, dicha democratización del conocimiento, según Barbero (2007) no puede darse de forma espontánea, sino que requiere un proyecto tecnocrático, el cual pueda acoger la tecnología como proyecto social que cuestione y rehaga la sociedad.

Así, se hace necesario que muchos de los contenidos en internet se reescriban mediante la reflexión de los sujetos sobre los mismos, y es la escuela la llamada a viabilizar unos esquemas de pensamiento que permitan reflexionarse sobre la perpetuación de hegemonías dominantes, sobre los estereotipos que profundizan las desigualdades sociales y sobre aquellos paradigmas que hacen que se permanezca en una superficialidad de la existencia, en la medida que entretienen a los sujetos en elementos banales y faltos de reflexión (Mclaren,1997).

Estas herramientas que la escuela puede aportar, tienen que ver con los “códigos interpretativos” de los que habla Lechner (2002) que posibilitan a los sujetos interpretar sus realidades y leer el mundo, siendo conscientes de aquellos aprendizajes invisibles que muchas veces ingresan a la mente y empiezan a hacer parte de los comportamientos, pensamientos y sentimientos de las personas sin que estas se den cuenta. Como lo menciona Erich Fromm citado por Freire (1982), “a pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno esta oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene como paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan”, a lo cual el mismo señala “la necesidad de una permanente actitud crítica como único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época” (p. 33-43).

CONCLUSIONES Y APORTES

El campo Comunicación - Educación desde el que se construye la presente investigación ha permitido dirigirse en la búsqueda de la configuración del sujeto político infantil enmarcado en dos ámbitos, familia y escuela, lugares donde se desarrolla lo educativo. Este ejercicio ha posibilitado la formación del conocimiento desde la perspectiva de la comunidad educativa en donde los sujetos construyen sus significados e interpretan la realidad a partir de las informaciones a las que tienen acceso, las cuales en la actualidad no solamente son potestad de la familia y la escuela, instituciones que históricamente han tenido el dominio de los saberes válidos desde una perspectiva adulto-céntrica orientada a definir las formas de representarse y expresarse al interior de una sociedad.

La información dispersa y diversa que brindan las mediaciones tecnológicas en la actualidad llega a niños y niñas, transformando los lugares de acceso desde donde tradicionalmente se desenvolvía lo educativo, haciendo que exista un cambio de paradigma en la transmisión unidireccional del conocimiento, generando uno que tiene múltiples vínculos, lo cual facilita el desarrollo de un sujeto participativo y crítico, mediante la intencional postura educativa que adultos significativos presenten puentes que en ruten el camino hacia la formación de la subjetividad política infantil.

Así mismo, al considerar el campo comunicación-educación en la era de la información se conciben dos caminos antagónicos frente a la configuración de la subjetividad política infantil. El primero de ellos, un escenario en el que las nuevas tecnologías y sus mediaciones, hegemonicen desde las dinámicas del capital y gobiernen al sujeto por la vía de la irreflexión, el ahistoricismo y la pérdida de capacidad crítica, dejándolo vulnerable ante las crisis sociales e imposibilitándole el actuar sobre ellas; Por otro lado, el segundo camino que abre este campo permite que el sujeto al relacionarse con estas mediaciones tecnológicas tenga a disposición elementos a considerar, para poder establecer posicionamientos críticos, lectura de sus realidades y toma de decisiones que puede colectivizar sin límite de tiempo y espacio.

Es así como a lo largo de los hallazgos, más allá de los contenidos, se buscó encontrar los significados que interpretaban los sujetos, poniendo gran atención a cada una de sus intervenciones y actuaciones, las cuales posibilitaron el rescatar aquellos lugares y elementos importantes que se evidenciaban como fundamentales para la configuración de los sujetos políticos infantiles desde la intervención educativa. Esta última, con una intencionalidad clara en la Línea de la Cultura Política, la cual dio un enfoque desde “lo común” a la investigación. Entendiendo la configuración del sujeto político más allá de lo establecido institucionalmente, es decir de lo político, para pasar a una comprensión de los sujetos desde el reconocimiento de sí, de los otros y de lo otro, del dar lugar a la reflexividad y al encuentro, espacios en los que los diálogos permitieron que surgieran soluciones a los conflictos desde la acción política de los sujetos infantiles.

El marco teórico que direccionó esta investigación se sitúa desde una Línea de Cultura Política, la cual atravesó los saberes y las expresiones de los infantes que fueron el objeto de estudio del presente trabajo, poniendo sobre la mesa procesos pedagógicos alternativos, en la medida que se fue consciente de las intencionalidades de las instituciones que se han mantenido como dispositivos políticos que perpetúan lógicas como la incapacidad de los sujetos para superar elementos de dominación a lo largo de la historia. Es así como al preguntarse por la forma en la que se instituye el poder y por las intencionalidades de ciertos valores e informaciones, se posibilita una reflexión sobre el mundo que hace que el sujeto infantil pueda salir de sí para interesarse por las acciones mancomunadas, dándose cuenta que el bienestar social está por encima del bienestar individual, en la medida que el último es más completo, cuando se da previamente el primero, y que además la conjugación de los dos, lleva a la búsqueda de la felicidad humana.

Es desde allí donde se hace necesario hablar de la importancia en la formación de los sujetos infantiles de los ámbitos familia y escuela, desde la que se hace significativa la transmisión y conocimiento del mundo que a través de elementos morales, éticos y culturales recibe el infante, por esto es fundamental que en esta formación guiada y estructurada por adultos, estos sean significativos, consiguiendo empoderar a niños y niñas de sus entornos logrando abrir el espectro de la participación como elemento motivador para el desarrollo social.

Es allí donde el sujeto político cobra vida, en el momento que esos adultos significativos y las relaciones que se promueven con respecto al entendimiento de los entornos, las posiciones

críticas y las situaciones vivenciadas, se convierten en una comunidad educativa que proyecta sus procesos y es creadora de futuros ciudadanos sociales. Los cuales son la respuesta al empoderamiento que se potencializó al darle criterios de actuación y niveles de participación a los sujetos infantiles, contruidos desde el bien común y el entendimiento de lo colectivo.

De esta manera, el protagonismo infantil rompe las barreras de modelos establecidos desde valores egocéntricos y normativizados que consolidan conductas aprendidas y repetidas para satisfacer el “status quo” del sistema económico y no para consolidar las transformaciones necesarias para el buen vivir de la humanidad.

Al realizar el análisis de las relaciones actuales dimensionadas en las realidades de niños y niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta se encuentra un porcentaje de adultos significativos en los que se evidencia la promoción de las relaciones de carácter privativo, donde no solo se anula la participación, sino que se generan profundas carencias, sesgando incluso los niveles de protección y cuidado a los que los infantes tienen derecho. En algunos hogares niños y niñas son quienes ejercen oficios y labores propias de los adultos. Todo esto, enmarcado en situaciones que no solo generan un entorno vulnerable para niños y niñas, sino que asientan bases para la reproducción de entornos sociales violentos que de forma cíclica se reproducen.

Dentro de este marco de reflexiones suscitadas por el abordaje de diferentes autores en referencia a la subjetividad política infantil se hizo necesario consolidar seis lugares que se priorizan, teniendo en cuenta que si bien la subjetividad política indica la totalidad de las dimensiones del ser humano, entendida desde la subjetividad y no solo desde la razón, también debe hacer relevancia primero, en *la afirmación histórica del sujeto*, como la capacidad de identificarse en el plano individual, para luego pasar al plano de lo colectivo. Segundo, *la autonomía*, donde el sujeto afianza su carácter con el fin de asumir diferentes situaciones. Tercero, *el papel de los adultos significativos*, como mediadores que a través de la práctica pedagógica pueden potenciar un ejercicio político. Cuarto, *la reflexividad*, donde se construye resistencia a la dominación produciendo un cambio de acciones como respuesta a la misma. Quinto, *sentido crítico*, este se encuentra muy ligado al anterior elemento pues es a partir de la reflexividad en las acciones vividas y las narradas, donde el sujeto puede tomar posición. Y como sexto y último

lugar, *asumir la diversidad desde el entendimiento de la pluralidad y la inclusión* dentro de su relacionamiento social.

La escuela tradicional es una institución que ha ido evolucionando con las dinámicas del mercado, por lo que funciona con los parámetros que dicta la economía. Es así como en la actualidad, posee los valores de la competitividad, el individualismo, el consumo, la adaptabilidad y la flexibilidad, entre otros. Estos elementos se enmarcan dentro de una educación basada en competencias, que están medidas por parámetros internacionales en forma de pruebas estandarizadas como las pruebas Saber y las pruebas PISA. Las cuales propician que las escuelas quieran llevar a los sujetos hacia la homogenización, haciéndolos a todos aptos para engranar el mercado que aparece como bandera del actual sistema económico.

Con unos requerimientos globales que llevan hacia un tipo de sujeto que se aleja de una identidad local, propia del grupo en el que nace, para mimetizarse dentro unas formas de ser y comportarse que le llevan hacia la sumisión y el individualismo. Además de esto, al no ser valorado por su particularidad y desde el saber popular, sino por aquellos elementos que exigen el éxito, la competitividad y la productividad, se queda en desventaja con respecto a otros sujetos que han tenido mayores oportunidades y que son dueños de un capital cultural previo, desde su infancia.

Razones por las cuales se hace necesario proponer otro tipo de educación que presente unas posiciones más esperanzadoras sobre la configuración política de los sujetos infantiles. Desde la cual pueda darse una reflexión sobre el mundo que permita trabajar en pro de los sueños de vida del individuo, que le lleven a superar aquel paradigma del progreso y del éxito y le permitan realizarse como ser humano, sin necesidad de estar en competencia con otros, sino más bien en cooperación con otros, para superar el egoísmo y el individualismo que le impiden pensar en colectivo y mucho menos le dejan estar en armonía con el mundo en el que vive, en la medida que se aprovecha de los recursos y de las personas, en vez de buscar el bienestar de lo otro, el otro y lo común.

Para lograr estos cambios significativos desde la educación se hace necesario que el docente sea necesariamente crítico, que se apropie de herramientas a partir de la humanización de

la enseñanza para que los estudiantes desarrollen el aprendizaje sobre las realidades, desde sus sensibilidades y experiencias. El diálogo va a ser un instrumento valioso, puesto que va a posibilitar a los sujetos infantiles hablar de cómo ven las situaciones y al escuchar a otros, interiorizando una concepción del mundo que no solo contenga su verdad, sino que incluya las verdades de otros.

Es importante mencionar que la estrategia pedagógica implementada para la totalidad de los contenidos y las prácticas realizadas en la intervención del presente trabajo, además de los acompañamientos y observaciones, pretendían hacer partícipes a los actores del proceso de formación en subjetividad política infantil, a partir de procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico. Por tanto, incentivar el reconocimiento de su origen, el de su familia, pero también reflexionar sobre qué prácticas se tienen frente a una u otra situación, les permitió a muchos de los niños y las niñas realizar un descubrimiento sobre ellos mismos y sobre sus compañeros que en muchos casos fue verdaderamente transformador.

Este tipo de educación con enfoque crítico es requerido en nuestras sociedades, las cuales hoy más que nunca necesitan una transformación, a propósito de las crisis sociales y económicas que vivencian los infantes en cada uno de sus entornos. Es así como la escuela está llamada a abandonar aquellos contenidos vacíos para empezar a hacer una reflexión que conlleve a una correlación de los saberes escolares con los saberes cotidianos, con el fin de que el sujeto tenga las herramientas necesarias para transformar sus realidades. Estos elementos desde el diálogo, la reflexión, el sentido crítico y la argumentación han de ser complementados por una transversalización e interdisciplinariedad del currículo, brindando al estudiante una integralidad de los saberes con el fin de que pueda tomar decisiones fundamentadas que no le sesguen de su sensibilidad como humano y que le lleven a solucionar los problemas de su contexto.

Respecto al concepto de nativos digitales, este se cuestiona dado que el acceso a las nuevas tecnologías de la información está regulado por las posibilidades económicas que tengan los sujetos, en la medida que este es un servicio privado por el que se requiere pagar, por lo que las poblaciones con condiciones socioeconómicas desfavorables priorizan sus necesidades vitales antes que pagar por tales servicios u obtener los aparatos que se requieren. Sin embargo, los sujetos

no están por completo excluidos de las dinámicas generadas por la era de la comunicación, la cual es una tendencia mundial que ha estructurado y modificado la forma en la que las personas hoy en día acceden a la información.

Una de las características principales de esta era de la información está muy en relación con la concepción del sujeto político infantil, en la medida que esta era rompe el paradigma de la transmisión unidireccional del conocimiento, que durante siglos se había establecido en los aprendizajes de los sujetos; ese rompimiento en el paradigma, hace que el infante tenga un estatus de participación el cual es aprovechado por el mercado, para instaurar en las mentes de los sujetos formas de consumo.

Sin embargo, la era de la comunicación no logra cambiar condiciones del sujeto como lo infantil, donde las formas de ser permanecen y las características propias de la infancia se mantienen. “los niños siguen siendo niños”, y aquella pérdida de la inocencia es cuestionada en la medida que si bien se alcanzan unas interacciones importantes y unos desarrollos mentales, debido a las interconexiones que se logran mediante los hipervínculos, además de tener acceso a informaciones que antes no estaban al alcance de los infantes, los sujetos siguen comportándose de forma infantil e inmadura, volviendo una y otra vez al juego como fuente de diversión, solo que en espacios diferentes. Es así que se hace necesario potenciar en los individuos infantiles el sentido crítico, que les permita tener unos desarrollos frente a la información a la que son expuestos, para que no sean presa de las dinámicas del mercado o de las tendencias actuales que llegan a imponerse para generar estereotipos que en muchas ocasiones profundizan las desigualdades sociales.

Hay una tendencia por parte de algunos adultos a controlar los contenidos que los infantes encuentran en internet y en los nuevos medios de comunicación, asumiendo posiciones de carácter privativo frente al uso de los mismos, las cuales son dañinas, en la medida que se desaprovecha esta oportunidad para generar un pensamiento crítico frente al mar de informaciones con el que niños y niñas se encuentran. Se hace necesario que los adultos significativos muestren un carácter más participativo, que le posibilite a los sujetos el análisis de la información con la que se encuentra, con el fin de que pueda tomar postura frente a la misma.

Por otro lado, los adultos empiezan a considerar que las nuevas tecnologías son importantes en el desarrollo de los infantes, las cuales les afianzan habilidades que ellos visibilizan en la facilidad que tienen los niños y las niñas en el manejo de las mismas. Es así que el docente y el padre de familia de hoy reconocen en la tecnología una excelente manera de enseñar, rescatando su potencial didáctico y el beneficio que puede traer para los infantes el buen uso de las nuevas herramientas proporcionadas por los aparatos tecnológicos y el acceso a internet.

Finalmente, es preciso considerar que la subjetividad política no es exclusiva de los jóvenes, sino que los niños y las niñas tienen todo por recorrer. Desde este proceso que germina a partir de esta investigación se asume que la infancia es un escenario del desarrollo notablemente rico y fructífero no solo para la configuración de sujetos políticos, sino como estrategia para construir cambios significativos en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, M. (1974). Conferencia Iberoamericana de Bienestar Social. Nairobi Kenia. Ed. Caracas, Venezuela. Pp. 203.

Acevedo, M., Álvarez, M., Gaviria, L., y Saavedra, C., (1993). Educar con base en parámetros de democracia participativa. (Tesis maestría). U. Javeriana.

Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1). Pp. 301-319.

Alfonso, M., (2009). Acercamiento a la pugna cuantitativo- cualitativo en la investigación científica. *Letras. Espacio Latino* Recuperado de [/http/ http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm).

Amador, J. (2013) Educación y Ciudad. Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultura interactiva. N°25 julio- diciembre. Pp. 11-24.

Aguilar; M., (2001). Concepto de sí mismo. Familia y Escuela. Ed. Dykinson. Madrid, España.

Aguilar, J., y Betancourt, J., (2000). Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Bogotá. Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas –INNOVE- IDEP.

Alvarado, S., (2005). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. Recuperado de <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/10/FORMACI%C3%93N-EN-VALORES-Y-CIUDADAN%C3%8DA-Alvarado1.pdf>.

Alvarado, S., y Ospina, H., (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*. No. 50, 198-215.

_____, (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 50(15). Pp.39-55.

_____, Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., y Patino, J.,(2012). Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20120910105957/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>

_____, Loaiza, J., y Santacoloma, J., (2011). Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En Ospina, H., Alvarado, S., Botero, P., Patiño, J., y Cardona, M. (Ed. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud), *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. (pp.140-161). Manizales, Colombia: CINDE

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *SAPIENS [online]*, 9 (2). Pp.187-202.

Apud, A., (2001). Participación Infantil. En *Édate con la Unicef*. Tema 11. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>

Apple (2001). ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación? *Política Educativa, Docencia* N° 13, mayo. Pp.4-10.

Arendt, H., (1998), "¿Qué es la política?". Traducción de Rosa Sala Carbó. Barcelona, Paidós, 1997. Título original: "Was ist Politik? Aus dem Nachlaß" (1993. R. Piper GmbH & Co. KG, Munich). [Publicado el 4 agosto, 2011 por bibliophiliaparana]

Barbero, J., (1996) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación Nómadas (Col), núm. 5, 1996 Universidad Central Bogotá, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

_____, (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad en Debates sobre el sujeto. Universidad Central. DIUC. Siglo del hombre editores. Bogotá, Colombia. pp.14
Recuperado _____ de <http://cedum.umanizales.edu.co/mds/modulo4/unidad2/pdf/CRISIS%20IDENTITARIAS%20Y%20TRANSFORMACIONES%20DE%20LA%20SUBJETIVIDAD.doc>

_____, (2007). Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana, Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación. 1, ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid. pp. 235-260.En: <http://www.ucm.es/info/mediars>

Bjerck, A., (2007). El sistema educativo bolivariano ¿una educación ideologizante? (tesis de Maestría). Universidad de Bergen, Noruega.

Bolívar, A., (2006) Revista de Educación. Universidad de Ganada, 339. Pp. 119-146.

Bonal, X., (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós, Barcelona.

_____, (2009). La Educación En Tiempos De Globalización: ¿Quién Se Beneficia?, Revista Educación y Sociología, Campinas. pp. 653-671, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

Browne, A. (1991). *La familia de los cerdos*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____, (2006). *Ramón Preocupón*. México, Fondo de Cultura Económica.

Buitrago, N., Escobar, M. y González, A. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>.

Castells, M., (2012). *Cambiar el mundo en la sociedad red, en Redes de indignación y esperanza, movimientos sociales en la era de Internet*, Editorial Alianza, Madrid, España. Pp.209-230.

_____, (2012). Más allá de la indignación, la esperanza: vida y muerte de los movimientos sociales en red, en *Redes de indignación y esperanza, movimientos sociales en la era de Internet*. Editorial Alianza, Madrid, España. Pp. 231-258.

Chautre, Á., (2007). Educación, política y escuela: desde Freire y las pedagogías críticas. *Revista del instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP* (12). Pp. 100-109.

Contreras, C. y Pérez, A. J., (2011). Participación infantil invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), Chile. Pp. 811 -825.

Convención de Derechos de los Niños (CDN) (1989)

Cortina, A. (1998). Ciudadanos como Protagonistas. En *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños una Contribución a la Paz*. Manizales.

Cubides, C., (2007). Política y subjetividad, experiencia, cuidado de sí y la creación de otros mundos. *Revista de Ciencias Humanas*. UTP. (37). Pp. 55-66.

Cubides C., H. Y GUERRERO R., P. (2008). Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar. En *Nómadas*, No. 29, octubre, Bogotá, Universidad Central-Iesco. Pp.128-141.

Duarte, K., (2006). Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas. San José de Costa Rica. Colección universitaria, Departamento ecuménico de Investigaciones (DEI)

El Tiempo (2013). Malos resultados en pruebas Pisa se deben a la calidad de profesores. María Fernanda Campo. Editorial publicado: [3 de Diciembre 2013] Colombia.

Estellés, P. (2011). En: “El risc de fracàs escolar a Catalunya” Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). El apoyo institucional y de la familia, claves para reducir el riesgo de fracaso escolar en Catalunya Barcelona.

Freire, P., (1997). La educación en la ciudad. Siglo XXI editores. Madrid, España.

_____, (1994). Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).

_____, (1982). Pedagogía como práctica de liberación. Siglo veintiuno editores. pp.151.

_____, (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.

García, G., (2010). Un manual para ser niño. Ensayos Educativos Lecturas pedagógicas. Bogotá, Colombia. Secretaría de educación.

Giroux, H., (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://dl.dropbox.com/u/17339659/G/Giroux-Henry-a-Pedagogia-y-Politica-de-La-Esperanza-Teoria-Cultura-y-EnsenanzaOCR-CIScn.pdf>

Gómez, Á., (2012). Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político (Tesis de maestría). Centro de estudios avanzados en niñez y juventud de la Universidad de Manizales – Manizales, Colombia. Cinde.

González, J., (2008). Anatomía del poder: episteme y sujeto político en Michel Foucault. En revista Konvergencias Filosofía. Año IV. No. 19. México. Pp. 35-49.

González, J., (2009). Revista Integra educativa. N° 4/, II (1) Instituto Internacional de investigación educativa para la integración y el Convenio Andrés Bello. Enero-abril 2009. Pp.247.

González, M., (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. Actualidades Investigativas en Educación, 2 (12). Mayo – Agosto. Pp. 1-19.

Huerta, E., Christiansen, A., Stig, A., y Ruiz, D., (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria: estudio de caso. Revista mexicana de investigación educativa. 12 (32). Pp. 243-260.

Huergo, J. A. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*.

Intxausti, N. (2010). Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa.

Kñallinsky, E., (2003). Familia–Escuela: una relación conflictiva en Guiniguada, 12. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Landow, G., (2009). Hipertexto 3.0. Editorial Paidós. Pp. 530.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones.

Ley 75, (Diciembre, 1968). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o ICBF.

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pp.127-167.

Marcus, G., (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Revista Alteridades*. 11 (22). Pp. 111-127.

Mclaren, P., (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona, Paidós Educador. Pp. 300.

Mujica, J., (2014). Tenemos que integrarnos en CELAC: América Latina, Uruguay.

Navarrete, F., (2009). Estrategias para sobrevivir en el S. XXI. México DF, México, Ediciones Castillo.

Nussbaum, M., (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades, DERECHOS Y LIBERTADES, traducción de María Victoria Rodil, Katz Editores, Buenos Aires. 25, Época II. Pp. 353-358.

Ospina, W., (2010). "Preguntas para una nueva educación" discurso pronunciado durante la ceremonia de apertura del "Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021" realizado en Buenos Aires, Argentina, en septiembre de 2010. Recuperado en: <http://www.eduteka.org/WilliamOspina.php>

Ortega, P., (2009). Pedagogía Crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista Pedagogía y saberes*. (31), Bogotá, Colombia.

Palacios, M., (2000). Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe. Informe Oficina Regional de Educación de UNESCO. Santiago de Chile. Pp.20.

Pérez; L., Cortese; I. & Gallardo; G. (2007) Manual para Profesores Jefe Construyendo una alianza efectiva familia-escuela, Experiencia de Conchalí, Este material fue elaborado en el marco del proyecto “Escuelas Efectivas para Conchalí” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF para América Latina y el Caribe. Conchalí, Chile.

Ramírez, A., (2014), Subjetividades infantiles y tecnicidades mediáticas: perspectivas latinoamericanas en contraste. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires Argentina [12, 13 y 14 de Noviembre]. Pp.11.

_____, (2015), Educación Popular, Tecnicidades Mediáticas y Narrativas: una triada para posicionar a niños y niñas como actores sociales y políticos. Educación y Cultura. N° 110. FECODE Colombia.

Rematozo; M., (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42115999004>

Restrepo, G., Ayala, C., y Rodríguez, J., (2002). La Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional. Revista Educación Integral. (15), Bogotá, Colombia.

Riera, C. (2010). Un estudio etnográfico en el campo de la innovación educativa: el programa experimental aulas taller (Tesis doctoral). Servicio de publicaciones universidad de la laguna. Tenerife, España.

REDIDI, Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia. Recuperado de: <http://redidinancia.wordpress.com/>

Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S., y Rubiano, M., (2007). Paulo Freire: una pedagogía de América Latina. Ed. Ciencias, Docencia y Tecnología. 18 (34). Pp.129-171.

Rodríguez; M. A. (2004). Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. (Tesis Doctoral, Universitat de Valencia Servei de Publicacions). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-0518105-142742>. Consultado el 3 de mayo de 2010.

Rueda, R., (2010). Ciudadanías, política y tecnologías: lo (im)posible de otras formas de lo común, *Revista Comunicación & Ciudadanía, Universidad Externado de Colombia, Num. 3, 14 páginas.*

_____, (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: Tecnicidad, pharmakon e invención social. *Nómadas. Universidad Central. Colombia. (36). Pp. 43-53.*

_____, Fonseca, A., y Ramírez, L., (2013). Ciberciudadanías, culturas políticas y creatividad social. Bogotá, Colombia U. Pedagógica Nacional de Colombia.

Sampieri, R., (2003). Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill. México D.F.

Santos, M., (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. Universidad de Granada. *Revista de educación, 339. Pp. 883-901.*

Sennett, R., (2011). El declive del hombre público. Ed. Anagrama. Pp. 482.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan.*

Schneuwly, B., y Bronckart J., (2008). Vigotsky hoy, Editorial popular S.A. Madrid, España. Pp.197.

Stringhini, M., (2003). Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire. *Itinerarios educativos, 1(1). Pp.8.*

Taylor, S.J. y Bogdan R., (1987). La entrevista en profundidad. Cuby, M., (Editorial Paidós Básica). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Pp. 100-132.

Vargas, C., (2007). Formas del sujeto político en el panorama de lo contingente. Tabula Rasa, 007. Pp. 211-228.

Velázquez, J., y Romero, J., (2013). Redes sociales virtuales infantiles análisis de los discursos multimediales una mirada desde la pedagogía crítica. Revista Tema Central. (44). Pp. 43-49.

Villegas, M., y Kent, J., (2009), Cartilla Eco S.O.S. Colombia, Villegas Editores.

Willis, P., (1988). Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal, Madrid.

Yepes, L., (2009), La lectura en la educación inicial: al encuentro de la democracia extraviada. Medellín, Colombia. Fondo editorial Comfenalco.

Zeledón, M., (2004). La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática. (Tesis doctoral). Barcelona.

Zuleta, E., (2010). La educación, un campo de combate. Ed. Suarez, H., y Valencia, A., (2010) Educación y democracia, un campo de combate. Bogotá, Colombia. Biblioteca Libre. Pp.9-57.

Zuluaga, J. B., (2004). La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (1). Pp. 84-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77320104>.