

**EL AFECTO COMO MOTOR DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL ESCOLAR:
HACIA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TESORO DE LA
CUMBRE LOCALIDAD DIECINUEVE CIUDAD BOLÍVAR.**

ÉDGAR EDUARDO ESGUERRA MORENO

DIANA PILAR ROA VELANDIA

BOGOTÁ, 2015

**EL AFECTO COMO MOTOR DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL ESCOLAR:
HACIA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TESORO DE LA
CUMBRE LOCALIDAD DIECINUEVE CIUDAD BOLÍVAR.**

ÉDGAR EDUARDO ESGUERRA MORENO

DIANA PILAR ROA VELANDIA

BOGOTÁ, 2015

Agradecimientos

Después de concluida la investigación, que tiene por nombre: *El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa distrital El Tesoro de la cumbre, localidad diecinueve Ciudad Bolívar*. Se hace inexcusable agradecer a todos aquellos que la hicieron posible de una u otra forma. Por ello, antes que nada le damos infinitas gracias a Dios, quien se hizo presente a través de muchos rostros que encendieron en nosotros la curiosidad, la sensibilidad, el deseo de trabajar junto a otros y de seguir adelante en medio de muchas situaciones que pusieron a prueba nuestro compromiso; gracias a esa presencia se hace posible entregar hoy un producto serio y objetivo, que nos marcan de manera significativa en esta etapa de la vida, pero además nos impulsa a seguir caminando y construyendo nuevos retos.

También, agradecemos profundamente a nuestras amadas familias, las cuales se hicieron espacios de constante confrontación, en los que la voz de los niños y niñas se hizo un llamado a nuestro rol como padres en busca de coherencia; gracias por su paciencia, respaldo y amor, por los sacrificios que hicieron junto a nosotros, por estar presentes en cada uno de los pasos que se dieron para llegar a este momento y ser el aliciente para continuar construyendo este camino de reflexiones.

De igual manera, queremos agradecer a nuestro asesor de tesis, el señor Luis Fernando Escobar, quien a través de su voz, testimonio, gran sentido humano y su enorme conocimiento sobre el tema de la alteridad, avivó la llama que en el interior de cada maestro debe permanecer

encendida: la llama de la esperanza. Gracias por su invaluable apoyo en todo el proceso de construcción y desarrollo de este ejercicio investigativo.

Resumen: el presente trabajo investigativo da cuenta de un proyecto encaminado a diseñar una estrategia pedagógica con los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar, que permita que lo afectivo sea un camino posible para la construcción de procesos participativos basados en la alteridad; en este sentido, éste contó con un enfoque metodológico cualitativo, con el método de Investigación Acción Participación; ya que, gracias a esta ruta metodológica, se logra tener una aproximación asertiva y objetiva a los comportamientos observados, lo que permite hacer de la participación de los niños, niñas y jóvenes, un factor importante dentro de los distintos contextos humanos.

Por otra parte, esta estrategia posibilita que el investigador penetre en el contexto real de los sujetos de estudio con el fin de entender, de la mejor forma, todo lo que converge dentro del mismo. Más aún, si se tiene en cuenta, el momento histórico que vive Colombia, en el cual se hace necesario aceptar la pluriculturalidad en diálogos abiertos, concertados y respetuosos. Es por ello que este trabajo encuentra su sustento teórico en autores como Freire (1970; 2001; 2005); Abegglen y R. Benes (1998); Hart (1993); Martín (s.f.); Maturana (1992; 2001); Mèlich (2010); Nuévalos (2010); entre otros tantos. Por último, observamos que los resultados obtenidos coinciden con los esperados ya que estos permiten ver, de forma tácita, que la participación real y autónoma de los niños y niñas, en la sociedad, es imperativa para que la brecha de desigualdad en el país se haga menos extensa; además, se pudo concluir también que visibilizar al otro, en este caso a los otros niños, puede llegar a reducir en cierta medida la violencia en la que se enmarca el contexto histórico actual de Colombia y podría, a largo plazo, llegar a configurar el sujeto político como ser sentipensante.

Palabras clave: Afecto; Participación infantil; Alteridad; Investigación Acción Participación; Estrategia pedagógica; Visibilización.

Abstract: This paper tells about a project based on the design of a pedagogical strategy which allows affection to be a possible way to generate participative processes based on otherness with the fifth year students in the Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre in the locality Ciudad Bolívar (Bogotá). In that way, this project was developed through a qualitative approach with a participatory action research since, thanks to this methodology, we obtain an assertive and objective approach which allows the children and teenagers' participation to become a determinant element within several human contexts.

On the other hand, this strategy brings the opportunity for the researchers to get inside the real context of the subjects being studied so that we are able to understand, as much as possible, all the elements which converge within it. Even more, if we take into account, the historical moment people live in Colombia when we should accept multiculturalism in open, agreed and respectful dialogues. That is why this paper has its theoretical basis on authors such as Freire (1970; 2001; 2005); Abegglen y R. Benes (1998); Hart (1993); Martín (s.f.); Maturana (1992; 2001); Mèlich (2010); Nuévalos (2010); and others. Finally, we observe that the obtained results coincide with the expected results due to the fact that they show us, in a tacit way, how imperative the children's real and self-participation is to reduce the inequality gap in this society ; furthermore, we could conclude that visualizing the others, in this case the other children, the violence that defines the historic context nowadays could be somehow diminished so that the politic subject could become a thought-sensible being.

Abstract:

Key words: Participation; Participatory Action Research; alterity Pedagogical strategy, Visibility.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 7 de 4 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de grado de maestría de investigación |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. |
| Título del documento | El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre, Localidad Diecinueve Ciudad Bolívar. |
| Autor(es) | Esguerra Moreno, Édgar Eduardo; Roa Velandia, Diana Pilar. |
| Director | Luis Fernando Escobar Cano |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 274 P. |
| Unidad Patrocinante | Fundación Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano (CINDE) |
| Palabras Claves | Afecto; Participación infantil; Alteridad; Investigación Acción Participación; Estrategia pedagógica; Visibilización. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>En la presente tesis de grado, los autores proponen un trabajo inspirado en el diseño de una estrategia pedagógica basada en lo afectivo y que al ser construida con los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre, localidad diecinueve Ciudad Bolívar, posibilitó la construcción de procesos participativos desde la alteridad. Para tal fin se desarrolló un enfoque metodológico de carácter cualitativo, que desde el método de Investigación Acción Participativa, posibilitó que los niños, niñas y jóvenes se convirtieran en actores de dicha estrategia.</p> <p>Este trabajo permitió reconocer la afectividad y la alteridad como una ruta posible en la construcción de procesos participativos dentro de la escuela y la configuración de los sujetos como seres políticos, valiosos desde sus diferencias, necesidades y talentos; lo que hace visible su humanidad, reduce la brecha de desigualdad y posibilita mejores condiciones sociales para su desarrollo.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades, Año 4 (1-2), 59-77 • Barrios, J. M. (1998). Elementos de antropología pedagógica. Madrid, España: Rialp. • Fals, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores. |

- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). Introducción a la pedagogía general, México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México D.F., México: editorial siglo XXI. *oprimido*. México D.F., México: editorial siglo XXI.
- Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Santiago de Chile, Chile: ediciones pedagógicas chilenas S.A.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile, Chile: ediciones pedagógicas chilenas S.A.
- Quiroga, F. (2001). Dimensión afectiva de la vida, Pamplona, España: Cuaderno de anuario filosófico. Recuperado el 02/02/2014. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5862/1/143.pdf>
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl.
- Toro, R. (2000). Biodanza. Santiago de Chile, Chile: Cuarto Propio y Espacio Indigo

4. Contenidos

La presente tesis de grado está estructurada en ocho capítulos que dan cuenta del proceso vivido durante el desarrollo de la investigación; este documento inicia con una introducción, a través de la cual se describen las generalidades del presente trabajo. En el Capítulo uno se realiza la aproximación al problema, el planteamiento de la pregunta de investigación, se describe la población, se da cuenta del tipo de relaciones que se establecen entre los niños, niñas y adultos dentro del contexto familiar y escolar, así como los antecedentes que preceden la investigación.

En el Capítulo dos se define el propósito investigativo, a través del planteamiento de los objetivos de la investigación y la justificación de la misma.

El marco teórico propuesto dentro de esta investigación, está constituido por los capítulos tres, cuatro, cinco, seis y siete, los cuales se describen brevemente a continuación: En el capítulo tercero: “La alteridad: el reconocimiento del otro como otro”, se desarrolla toda una idea que amalgama el constructo de la otredad como parte del yo, y en el que se hace un recorrido por la concepción de educación como acto emancipatorio, que posibilita la generación de afecto desde la escuela como escenario político. En el capítulo cuarto: “La educación popular y la I.A.P. espacio donde se posibilita la pedagogía de la alteridad”, se entiende que la otredad es parte intrínseca del ser gregario, en el que convergen las diferentes dimensiones del ser humano.

En el Capítulo quinto: “Afectividad humana” se hace un recorrido por la afectividad humana como andamiaje para hacer de la alteridad parte de la vida del yo. De su parte, en el capítulo sexto: “La participación: reconocimiento y respeto del otro como ser legítimo”, se entra en la idea de visibilización del otro. El capítulo séptimo: “Hacia la construcción de una actitud sentipensante: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la alteridad en los niños y niñas”, muestra cómo una estrategia pedagógica contribuye en la consolidación de seres sociales afectivos, por medio de la Investigación Acción Participativa.

En el capítulo ocho, se plantean los resultados alcanzados con la implementación de la estrategia, para tal fin se retoman los cinco componentes que constituyen la estrategia

pedagógica: Descentramiento afectivo, corporal, comunitario, ético y político, con el fin de describir los avances y necesidades que persisten al término del proceso investigativo. Finalmente se presentan las conclusiones que emergen del trabajo desarrollado, las referencias bibliográficas y los anexos.

5. Metodología

Este trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre, localidad diecinueve Ciudad Bolívar, con estudiantes de grado quinto de la jornada mañana, a través de la implementación de un enfoque cualitativo de carácter crítico social y el método de la investigación acción participativa, elementos que contribuyen al análisis integral de la realidad, la visibilización de las experiencias e historia de vida de los niños y niñas, sus problemáticas, necesidades e intereses. Esta tarea exigió en un primer momento la elaboración de un diagnóstico participativo, desde el cual se estructuraron cuatro momentos: investigación colectiva con el grupo, recuperación histórica, valoración y la utilización de los elementos de la cultura popular y la comunicación multi-vocal del trabajo.

El primer momento, posibilitó el encuentro y diálogo con el fin de reconocer la realidad y los diferentes aspectos que la constituyen; el segundo se convirtió en una búsqueda de la emancipación del ser humano a través del conocimiento y valoración de la memoria colectiva; el tercer momento hizo posible la recuperación de prácticas ignoradas por la cultura adultocéntrica y que, para los niños y las niñas, son valiosas dentro de sus procesos de socialización. Este proceso se desarrolló a través de espacios de diálogo en torno a la información recolectada en los diferentes espacios de trabajo compartidos; para lo cual, se inició con el proceso de devolución sistemática de la información.

El cuarto momento implicó entender la comunicación como un ejercicio de construcción crítica y por ende propositiva, desde el cual se materializa la participación. Este espacio llevó a triangular la información procedente de los niños, niñas, padres y docentes, lo que permitió definir de manera conjunta los elementos constitutivos de la estrategia pedagógica, así como las características de cada uno de sus componentes, como una posible ruta de trabajo dentro de los diferentes espacios de la escuela.

Durante el ejercicio de la investigación, se implementaron como herramientas de recolección de información: la observación participante, diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas; de manera complementaria se realizó registro fotográfico y grabaciones de los espacios de discusión que se generaron.

6. Conclusiones

Fruto del trabajo desarrollado se llegó a las siguientes conclusiones:

Se hace necesario convertir la escuela en un escenario de encuentro, donde los seres humanos que allí comparten, desarrollen la posibilidad de ser, por medio de la construcción de otro tipo de relaciones, basadas en el conocer, reconocer y valorar la particularidad y la diferencia.

Alternativas como las que se presentan en este trabajo de investigación, planteado desde la alteridad y el afecto, posibilitan superar los imaginarios que llevan al adulto a definir a los niños y

las niñas como seres sin conocimiento y por tanto sin voz.

La corporeidad como forma de comunicación a través de la cual se vincula lo orgánico y lo social, es preponderante entre los niños y las niñas, es a través de ésta, que se explora el mundo se comparte con los otros.

Los niños y las niñas al ser reconocidos como realidad y no posibilidad, se constituyen en seres activos, críticos, participativos y propositivos, que se movilizan de manera decidida hacia el alcance de objetivos comunes.

Romper la heteronomía adulto centrista, le permite a los niños y niñas comprenderse como sujetos histórico, que al tomar conciencia de su realidad, al asumir una actitud reflexiva frente a su pasado, una posición crítica frente a su presente y propositiva frente a su futuro, reescribe su propia historia desde pequeñas acciones

Son esas pequeñas acciones las que posibilitan la participación libre, autónoma y real dentro de su contexto social, cultural, económico, político y ecológico, pues fruto del amor propio y de aquel que surgen del encuentro con el otro, se toman decisiones y se emprenden caminos que garantizan el bienestar colectivo.

| | |
|-----------------------|--|
| Elaborado por: | Esguerra Moreno, Édgar Eduardo; Roa Velandia, Diana Pilar. |
| Revisado por: | Luis Fernando Escobar Cano |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 10 | 02 | 2016 |
|--|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | Pg. |
|---|------------|
| 1. Introducción..... | 13 |
| 2. Capítulo I. Aproximación al problema..... | 17 |
| 2.1. Formulación del problema..... | 17 |
| 2.2. Descripción del contexto poblacional..... | 23 |
| 2.3. Antecedentes..... | 31 |
| 3. Capítulo II. Definición del propósito investigativo..... | 35 |
| 3.1. Objetivo general..... | 35 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 35 |
| 4. Justificación..... | 37 |
| 5. Marco Teórico | 44 |
| 6. Capítulo III. La alteridad: el reconocimiento del otro como otro..... | 46 |
| 7. Capítulo IV. la educación popular y la I.A.P. espacio donde se posibilita la pedagogía de la alteridad..... | 60 |
| 8. Capítulo V. Afectividad humana..... | 83 |
| 9. Capítulo VI. La participación: reconocimiento y respeto del otro como ser legítimo..... | 104 |
| 10. Capítulo VII. Hacia la construcción de una actitud sentipensante: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la alteridad en los niños y niñas..... | 136 |
| 10.1. Justificación del enfoque metodológico..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| 11. Triangulación de categorías..... | 170 |
| 12. Capítulo VIII. Resultados alcanzados con la implementación de la estrategia educativa (avances, necesidades)..... | 176 |
| 13. Conclusiones..... | 206 |
| 14. Referencias bibliográficas..... | 212 |
| 15. Anexos..... | 220 |

INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales se hace imperante que todos los actores sean conscientes de su propia realidad, para que, de esta forma, participen de manera activa en su contexto social, cultural, económico, político y ecológico (Chesney, 2008) en el que se concentran disímiles problemáticas que devoran sin miramientos a los más. Por tanto, se hace obligado, en un constructo que se entiende como democrático, que todas las personas participen decididamente en ser parte intrínseca de la forja de su realidad; en ese sentido, Berger y Luckmann (2003) afirman:

...la realidad se construye socialmente (...) bastará definir la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos "hacerlos desaparecer") y definir el "conocimiento" como la, certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. [comillas en texto fuente] (p. 11)

Es impostergable, en este orden de ideas, darle la voz a la alteridad. El *otro*, en concordancia, se fusiona con el *yo* y se completan: "No se puede ser sin el otro. De allí la necesidad de repensar la identidad como un fenómeno social, resultado de las relaciones del ser consigo mismo y con otros." (Alejos, 2006, p.48) Además de lo anterior, se debe decir que la alteridad le da sentido a la existencia del *yo* en un contexto social y cultural definido y determinado.

Este trabajo, por lo tanto, se erige como insumo de múltiples visiones en torno a la participación de los niños y a las niñas como seres reales que existen y que, por lo mismo, deben

tenerse en cuenta; puesto que se interesa por develar: ¿Cómo el diseño de una estrategia con la participación activa de los niños y las niñas de grado quinto propulsa el fortalecimiento afectivo y favorece el desarrollo de procesos participativos de la población infantil dentro de la Institución Educativa El Tesoro de la Cumbre I.E.D, localidad diecinueve de Ciudad Bolívar? Pregunta que lleva, ineluctablemente, a una serie de cuestiones relacionadas con la idea del ser como gestor de su proceso social, pero que coartado por diversos factores queda como espectador pasivo y manipulado que observa sin crítica ni reflexión una realidad impuesta por los adultos que son, en últimas y en todas las circunstancias, quienes toman las decisiones.

Su objetivo principal, en concomitancia con lo dicho, es Diseñar con la participación activa de los niños y las niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar una estrategia pedagógica que permita el fortalecimiento afectivo como camino posible para la construcción de procesos participativos basados en la alteridad. Para lograr esto, esta investigación cuenta con el enfoque metodológico cualitativo y se soporta sobre el tipo de Investigación Acción Participación; toda vez, que sustenta una cantidad grande de posibilidades con las que los investigadores se internan dentro del contexto real de los sujetos de estudio, que para este caso son niños y niñas de la Institución Educativa el Tesoro de la Cumbre en la localidad diecinueve Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá; cuya muestra son los niños y niñas de los grados quinto de la mencionada Institución Educativa:

...el ejercicio de la participación de los niños, niñas y adolescentes es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos. Esto implica que los mismos son agentes activos en la promoción y exigencia de los derechos de que son acreedores por ser seres humanos. (Suriel, 2006, p.9)

Esta labor investigativa, conjuntamente de lo expuesto, se respalda en teorías acordes a lo que es su tema principal: la participación infantil escolar. Autores como Freire (1970; 2001; 2005); Abegglen y R. Benes (1998); Hart (1993); Martín (s.f.); Maturana (1992; 2001); Mèlich (2010); Nuévalos (2010); entre otros tantos que soportan y coadyuvan para que esta investigación tenga una columna vertebral epistémica coherente con el constructo investigativo que se pensó desde el inicio mismo.

Ahora bien, este trabajo de investigación está dividido en ocho capítulos, en los que se presentan como sigue; en el primero: “Aproximación al problema”; dentro de este se desarrolla la propuesta como inquietud de investigación, allí se presenta la pregunta problema. En el segundo capítulo: “Definición del propósito investigativo” se describe el objetivo general y los específicos junto con la justificación que soporta esta investigación. En el capítulo tercero: “La alteridad: el reconocimiento del *otro* como *otro*”, se desarrolla toda una idea que amalgama el constructo de la otredad como parte del *yo*, y en el que se hace un recorrido por la concepción de educación como acto emancipatorio y que posibilita la generación de afecto desde la escuela como escenario político. En el capítulo cuarto: “La educación popular y la I.A.P. espacio donde se posibilita la pedagogía de la alteridad”, se entiende que la otredad es parte intrínseca del ser gregario en el que convergen las diferentes dimensiones del ser humano.

Con el Capítulo quinto: “Afectividad humana” se hace un recorrido por la afectividad humana como andamiaje para hacer de la alteridad parte de la vida del *yo*. De su parte, en el capítulo sexto: “La participación: reconocimiento y respeto del otro como ser legítimo”, se entra en la idea de visibilización del *otro*, y que es el tema que aquí convoca. Ya para el capítulo séptimo:

“Hacia la construcción de una actitud sentipensante: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la alteridad en los niños y niñas”, dentro de este capítulo se muestra cómo, por medio de la Investigación Acción Participación, es posible contribuir a la configuración de los niños y niñas como sujetos sentipensantes, que a partir del encuentro con el otro, toman consciencia y participan de manera asertiva, en la construcción colectiva de una estrategia pedagógica; y para finalizar está el Capítulo VIII: “Resultados alcanzados con la implementación de la estrategia educativa (avances, necesidades)”, con este se cierra el trabajo investigativo y se plasman todas aquellas situaciones a las que se llegaron y que permiten mostrar que trabajos como los aquí realizados son de vital importancia para una sociedad democrática, participativa y pluralista.

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

Formulación del problema

No es un secreto que en la actualidad es un imperativo la participación consciente y activa de todos los agentes que convergen dentro de un contexto social, cultural, económico, político y ecológico determinado; pues esto permitirá que las sociedades democráticas sean verdaderamente participativas. En este orden de ideas, es dentro de un contexto leído, interpretado e intervenido donde se hace necesario considerar que existen otras voces que, aunque hacen parte del mismo contexto, no son escuchadas o tenidas en cuenta. En concomitancia, el adulto, para el niño y la niña, sigue siendo quien ordena, quien dice lo que se debe hacer, aquel que no se equivoca y, por tanto, aquel que siempre posee la razón; lo que conlleva a que el niño tema expresar lo que siente al considerar que se va a equivocar, esto lo hace un ser excluido.

Es la escuela, por lo mismo, la que se debe constituir en un espacio de encuentro, afecto y confianza en el que participen sus actores sin restricciones, ni lindes de ningún tipo. Sin embargo, esta intención no puede realizarse a través del mantenimiento del orden institucional establecido, sino replanteándose el paradigma adultocentrista, en el que el adulto es el dotado de poder sobre el niño y la niña; asimismo, esto se puede superar mediante la comprensión de los múltiples caminos que confluyen dentro de la escuela, que se enmarcan en dinámicas propias que se gestan en la relación que se establece y de la importancia de reconocer al niño y a la niña en su alteridad. Esta reflexión ha puesto, en el centro de este proceso investigativo, la necesidad de

construir, junto a los niños y a las niñas, nuevos caminos en el que su discurso, sus ideas y sus reflexiones se materialicen en nuevas formas de leer e intervenir en el mundo; como bien lo afirma Hart (1993):

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas. Con el creciente reconocimiento de los derechos de los niños estamos comenzado a ver también un mayor reconocimiento de las habilidades de los niños para hablar por sí mismos. [error en texto fuente] (p.4)

Es así que contar con la participación infantil, donde el niño y la niña, en interrelación al *otro*, se presenten como seres activos, críticos y propositivos es en suma importante para el constructo socio-histórico en el que todos convergen; de ahí que esta participación sea el tópico que atañe al presente estudio, pero no solo a este, sino que debe ser un tema incluido, propulsado y trabajado dentro de las agendas educativas y políticas, en la que los niños y las niñas tengan incidencia real en la toma de decisiones, puesto que así se hace ciudadanía y se crea consciencia de su condición de ser humano. Pero como lo escribe Hart (1993), esto solo se logra con la práctica constante y atenta de la participación como camino hacia la consecución de una verdadera democracia. Pues la participación no puede ser solo un debate efímero y voluble, condicionado por escenarios sociopolíticos o económicos mediatizados por unos pocos, sino que debe estar en el *Ágora* de la reflexión y de la acción de forma perenne:

La participación no es sólo un principio fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño, sino también una condición *sine qua non* para el fortalecimiento y legitimación de toda democracia. Y toda democracia, para dejar de ser simbólica, tiene que dejarse permear por la opinión y expresión de sus ciudadanos y ciudadanas. (Adorna, 1998, p.7)

De allí la importancia de pensar y repensar en estrategias encaminadas al fortalecimiento afectivo con los niños y las niñas de una Institución Educativa de la localidad de Ciudad Bolívar, para favorecer la participación activa y asertiva de ellos y de ellas dentro de su estadio sociocultural, económico-político y ecológico en el que se circunscriben. De suerte, que se tenga una visión holística de todo el entramado que se presenta al momento de entablar la estrategia que aquí se proyecta. Porque entender que el *otro* es parte integrante del *yo* es imperante dentro de un nicho social pluralista y multicultural, pues como lo afirma Ballesteros (s.f.):

Es a través de la práctica y de forma progresiva que la infancia aprende el significado de la participación democrática como derecho fundamental de la ciudadanía, como proceso de compartir las decisiones que afectan a nuestras vidas y a la de la comunidad donde vivimos, adquiriendo la capacidad y confianza para participar. De este modo van asumiendo un compromiso activo con el mundo que les rodea, un mayor control sobre sus vidas, la responsabilidad de sus actos, al tiempo que el ejercicio de su derecho de participación les enseña el derecho de los demás a ejercerlo, desarrollando sus habilidades sociales y reforzando su autonomía. (p.20)

Todas las estrategias, por tanto, que se encaminen en la participación ciudadana de los niños y las niñas deben tener un lugar preponderante en todos los escenarios sociales, culturales,

económicos, políticos y ecológicos; dado que esto propende por hacer del individuo un ser que se desarrolle de forma plena como ser gregario, y que no sea excluido de su entorno. En relación a ello, en las sociedades actuales se evidencia, de forma tácita, que el sujeto se encuentra en una encrucijada entre el *yo (individualidad)* y el *otro[s] (colectividad)*; de tal suerte, que se puede decir que conceptos como la ética, la alteridad, la consciencia, la cultura y la libertad están íntimamente relacionados con esta encrucijada del sujeto como ser racional, pensante y crítico; lo que hace aún más importante que se piense y se reflexione sobre la capacidad del sujeto en aceptar a la alteridad.

Capacidad que podría llegar a redundar en la praxis de una sociedad que posibilite pluridiscursos; puesto que de no hacerlo se da paso a una sociedad que está íntimamente ligada, compenetrada, fusionada y en función con el consumo de lo masificado, en la que se ha llegado a la peor pesadilla marxista: la reificación (cosificación) del ser por el sistema engeguedor; es en este panorama pesimista en el que las sociedades actuales, al parecer, han caído. Por lo tanto, cabe preguntarse por la capacidad de las personas de *ser*, en su acepción ontológica y primigenia, donde, se podría decir, que el pensar como acto de profunda compenetración con el *yo* y con el contexto sociocultural y económico-político, de un momento histórico determinado, está relegado a un estadio inferior y completamente invisibilizado, abriéndole paso a lo fáctico, a la inmediatez: actuar sin pensar, es la consigna; ser en la medida de lo que se tenga es el fin: “...parece que la misma esencia del ser consiste en tener; y si el individuo no *tiene* nada, no *es* nadie.” [cursivas en texto fuente] (Fromm, 1994, p.33) Y más adelante, el mismo autor, propone una formula sencilla para intentar explicar al ser humano del hoy: “...*yo soy = lo que tengo y lo que consumo...*” [cursivas en texto fuente] (p.33)

En mención de lo anterior, el individualismo no debe ser la regla de vida, pues la invisibilización del *otro* da como resultado prácticas que deshumanizan y convierten al ser humano en una cosa que se puede utilizar y desecharse al antojo de unos pocos. Es así, que la autonomía se instituye en punto de partida para convertir al mundo en un lugar menos caótico: “...el individuo autónomo es un producto de comunidades autónomas, y las comunidades autónomas no afirman su autonomía negando la naturaleza, sino todo lo contrario, asumiendo ser parte de ella...” (De Sousa, s.f., p.19)

De suerte, que propender por la participación infantil no es otra cosa que permitirle al niño y a la niña ser actor activo dentro de su propia realidad, y para logra esto, se tendrán herramientas como la biodanza, entendida esta como:

...un sistema de re-aprendizaje e integración de nuestra afectividad (...) bio=vida y danza=movimiento pleno se sentido. La vida misma es un movimiento, un flujo. (...) Erróneamente hemos concebido nuestra vida sin movimiento, de manera estática, dada, preestablecida construyendo una sociedad caracterizada por la rigidez, el control, el sometimiento, la obediencia, la dominación y la opresión, que nos ha ido despojando de nuestros más preciados recursos para nuestro pleno desarrollo. (Perlo, 2011, p.7)

De esto la biodanza es un agente que cobra relevancia dentro de esta labor investigativa, dado que le permite al niño y a la niña sentir su cuerpo como parte del mundo, con un discurso propio y que lo proyecta como ser humano autónomo y, a la vez, en relación a otros (alteridad).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo la construcción de una estrategia pedagógica de fortalecimiento afectivo con los niños y niñas de grado quinto, favorece el desarrollo de procesos participativos basados en la alteridad con la población infantil de la Institución Educativa El Tesoro de la Cumbre I.E.D, localidad diecinueve de Ciudad Bolívar?

Descripción del contexto poblacional

Es en el ascenso que conduce de Bogotá a la zona alta de Ciudad Bolívar, de donde se desprende un laberinto hecho de calles serpenteantes, que al ser transitado permite ver cómo estas se ramifican una y otra vez para dar paso a pequeños senderos que, en la misma acción zigzagueante, llevan a lo alto de la montaña como una insinuación de la complejidad de la historia que encierra, de las relaciones que se gestan dentro de ella y de las luchas constantes que han dado forma a esta localidad. Son aquellos caminos que parecieran no conducir a ningún lado en un aparente caos sinsentido, los que muestran cómo a los dos costados de la calle y, en ocasiones, como diminutas salpicaduras en la montaña, van apareciendo pequeños hogares que, hechos del esfuerzo humano por pervivir y del rebusque, se han constituido en espacios de interacción y convivencia, así como de conflicto y violencia entre sus habitantes.

Son esos caminos que conducen al tesoro, el recuerdo, Canadá, Arabia, Naciones, entre otros los que transportan la mente y el cuerpo a un lugar que no pareciera ser parte de esa urbe en la que busca constituirse Bogotá; lugares periféricos y marginados, espacios incómodos, poco atractivos y peligrosos; donde los problemas sociales confluyen y se agudizan; es allí donde sus habitantes adquieren una marca que atemoriza. Es en este espacio geográfico donde están quienes son considerados diferentes y, por tanto, quienes no encajan dentro del modelo social, político y económico que enmarca los procesos de globalización y homogeneización. Desde luego, es en este espacio donde las luchas por el poder persisten y se transforman, sin perder la esencia y la intencionalidad de universalización y desconocimiento de lo local. (Quijano, 2000).

El problema de la diversidad y la complejidad en el marco de la escuela homogeneizante

Estas formas de poder que ponen en tensión la vida, las relaciones y el conocimiento, convierten este sector y las demás zonas periféricas que rodean a Bogotá, en el espacio donde el centro busca actuar sobre lo local: el barrio, la familia y la escuela, a través de la inversión y el asistencialismo, que, mediante distintos programas estatales y no estatales, transforman las condiciones de vida de sus habitantes en estadísticas e informes que solo persiguen demostrar la disminución de los índices de pobreza, de mortalidad y de violencia, así como el aumento de la cobertura educativa y de los niveles nutricionales de los niños, las niñas y las mujeres con números plasmados en informes estandarizados. Estas acciones, desde la lógica de la supervivencia, convierten tanto a los adultos como a los niños y a las niñas en actores pasivos e impávidos de la intencionalidad política (buena o mala) que en la mayoría de los casos conllevan a la dependencia, por no decir a la heteronomía absoluta; pero que, en muy pocas ocasiones, tocan la vida y ayudan a reconstruir los vínculos vitales de un entramado social que pude a gritos ser escuchados y tenidos en cuenta.

Son precisamente la forma como se construyen estos vínculos y no las cifras, los que permiten comprender que los caminos que han dado forma a Ciudad Bolívar están hechos de historias y perseverancia en medio de la pervivencia; ya que la construcción y la forma de esos sitios son algo más que el espacio físico donde se deambula, son, ante todo, la narración de la realidad que vive y en la que, a veces, se pierde Colombia desde sus diferentes regiones. De tal suerte, que lo constituyen los senderos donde la vida, los afectos y las cosmovisiones de sus habitantes, se transforman debido a las condiciones de violencia, a la persecución producto del conflicto

armado interno y del desplazamiento; en la que las decisiones de llegar a esta localidad no son una plena convicción, ni la decisión libre, sino el resultado de la única alternativa que plantean sus victimarios ante el riesgo que toca vivir con un pasado y un presente violento a cuestas; en otras palabras, Ciudad Bolívar alberga, en su seno, la necesidad de muchos de cuidar y proteger a los seres queridos y el deseo vehemente de salvaguardar la propia existencia.

Estos caminos que, en su gran mayoría, se han convertido en símbolo de desarraigo, ruptura y necesidad de reconstrucción, tienen como una de sus causas fundamentales la forma en cómo los grupos de poder han transformado, desde la concepción de modernidad y desarrollo, la vida; lo cual conlleva "...hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial cultural y epistémica" (Walsh, 2007, p.104.). El daño más profundo es, entonces, la ruptura de los vínculos socio-afectivos, con lo cual las formas de organización se debilitan, el diálogo desaparece y el temor aísla; lo que favorece la pérdida de vocación y la construcción de una consciencia ingenua debido a "...la injusticia, en la opresión, en la explotación, en la violencia de los opresores." (Freire, 2005, p.24). El sujeto, por lo mismo, reconoce el problema de manera individual y, por tanto, realiza una comprensión parcial de sus causas, lo que le posibilita establecer otras formas de poder en las que se pasa de ser oprimido a opresor, sobre aquellos que comparten su vida y sobre los cuales él considera que tiene mayor fuerza física, más conocimiento e influencia, en este caso sobre los niños y niñas, que son percibidos como seres casi irreales, que existen solo en la medida en que él, el adulto, lo deje.

La relación adulto niño, niña en la familia

La forma como se constituyen y se edifican las relaciones entre los seres humanos y, de manera particular, entre los adultos y los niños, es profundamente influenciada por la manera cómo el desarrollo económico ha instrumentalizado la vida, lo cual ha transgredido los espacios vitales de forma violenta, lo que lleva, invariablemente, a un debilitamiento de los vínculos afectivos y emocionales que sustentan la organización y la vida familiar. De tal modo, que una sociedad como la colombiana, que ha convertido la violencia en el mejor medio para perpetuar y legitimar las formas de poder, ha colocado sobre las familias víctimas del desplazamiento, los asesinatos y las violaciones, que durante más de 70 años han persistido en este país, una carga afectiva y emocional que, al no ser elaborada, hacen que las relaciones que se establecen con los otros se construyan desde el resentimiento y la desconfianza, lo cual consolida, consciente o inconscientemente, otras formas de violencia física y emocional que permean los procesos de socialización y las pautas de la crianza desde las que se moldea la vida de los niños y niñas.

Se hace evidente, de lo anterior, que los procesos de socialización deben favorecer la interacción, el reconocimiento y el aprendizaje del niño y la niña dentro de un conglomerado social, este propósito, en un mundo construido desde la visión del adulto (adultocentrismo), cargado de sus intereses y necesidades de autoridad y control, no favorece tal fin. Por lo tanto, esta realidad conlleva al desconocimiento de los niños y las niñas como alteridad real y a asumir la relación que se establece con ellos desde una condición de inferioridad, bien lo plantea Cussiánovich (2009) al referir el concepto in-fans:

...el que no habla, el que carece de voz propia y por ende requerido de que se le preste la voz y que se le represente, se hable en nombre de él aunque ignore lo que en su nombre se diga; despojado de la palabra, deviene en mutilado social y político, minusválido en la cultura democrática y negado para la participación ciudadana. (p.30)

Este autor afirma, como se puede inferir, que las relaciones basadas en este concepto, convierten a los niños y niñas en seres a los que se les niega la posibilidad de vivir su presente como sujetos libres y plenos de derechos, con autonomía para expresar sus sentimientos y de participar como agentes responsables de su propio devenir como seres gregarios. Empero, los niños y niñas son moldeados desde prácticas que los desconocen como un *otro* diferente al adulto, es esta imposibilidad de reconocerse y ser reconocido como parte del mundo, lo que dificulta la consolidación de nichos sociales que favorezcan la identificación, pertenencia y participación al limitar el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales e intelectuales a aquello que se hace necesario para el funcionamiento del mundo adulto.

Es entorno a estas dificultades se hilan otros tipos de fenómenos sociales que aprovechan la vulnerabilidad de los más pequeños, el dolor, el rencor y el desamor acumulado, para perpetuar las formas de opresión, mediante la naturalización de la violencia, la pobreza, la muerte y el sufrimiento. En concordancia, estas situaciones llevan a los niños y niñas a vivir en condición itinerante, a habitar de manera acelerada su existencia, por lo cual la niñez se convierte en un espacio efímero que rápida y vertiginosamente da paso a responsabilidades de joven e incluso de adulto, lo que les niega la posibilidad de “tejer su propia historia” construir vínculos y concretar sus sueños.

La relación adulto niño/niña en la escuela

Las diferentes dinámicas sociales y las problemáticas que afectan la relación del niño y la niña con el adulto, no solo se viven en la familia, el barrio y sus calles, sino que además irrumpen en la escuela y se complejizan debido a dos factores de gran importancia: la visión de incompletud que tiene el adulto sobre el niño y las exigencias del mundo globalizado sobre la escuela. El primero permite comprender cómo el espacio de la escuela ha sido pensado y materializado desde la visión que el mayor tiene del mundo, con lo cual el acto educativo se convierte en la acción del adulto sobre aquel que es considerado sin experiencia ni conocimiento; es decir, el niño se entiende como una copa vacía a la espera de ser llenada por el poseedor único del conocimiento. Lo que desemboca en un acto educacional que se ejerce sobre el niño, la niña y el joven desde afuera; a este respecto Skliar (2008) plantea que la infancia es algo capturado por los saberes y las prácticas, lo que hace que el niño, la niña y el joven sean nombrados, explicados e intervenidos desde una idea de incompletud.

Educar es, entonces, desde la perspectiva de este autor, la respuesta a la necesidad de guías, que permitan a ese *otro* (niño, niña) que no tiene control sobre sí, sobre su cuerpo y su discurso, ser normalizado. Esta forma de entender la educación no favorece el reconocimiento del *otro* como *otro* y, por tanto, hace que se descalifique su alteridad al excluirla y marginarla. (Skliar, 2008) En este orden de ideas, al considerar al niño y a la niña como una alteridad que debe ser transformada, cambiada y modificada, hace que los ejercicios cotidianos, naturales y necesarios en los que el niño se desenvuelve, no sean tomados en cuenta. Es por ello, que prácticas como el juego y el contacto han quedado relegadas y fuera del aula o han sido instrumentalizados

desprovistos del sentido e importancia que implica para el desarrollo de los niños y las niñas, al considerarlos como elementos que rompen con la normalidad y esquematización que se busca, la cual inicia en el cuerpo y se extiende a lo simbólico y lo abstracto, en el que entran a jugar un papel principal los afectos y las relaciones. (Murillo, 2012)

De acuerdo a lo anterior, la escuela se convierte en un espacio donde el poder se ejerce en cubierto en la entrega de información, la disciplina y la transmisión de esa información; con lo que se desconoce que este último se aprehende en la medida en que se tenga consciencia plena del cuerpo, de las múltiples sensaciones que se experimentan en el contacto con otros, en el juego y en la expresión de los sentimientos, puesto que esto abre la posibilidad del reconocimiento del *otro*, y no como referente sino como un *otro* en sí mismo; de esto la biodanza se abre camino entre las sinuosidades que se aceptan en la escuela, como entramado que acepta al cuerpo propio y del *otro* en una relación de simbiosis. El segundo factor se construye en torno a los requerimientos que hace el mundo globalizado y globalizante a la escuela. De allí que el estadio económico, y la necesidad de conocimientos específicos que favorezcan el desarrollo científico y tecnológico, irrumpe en la institución educativa. Esta situación hace que la comprensión del acto educativo, como inversión económica, desconozca y desplace su sentido humano, político y ético del aula.

De manera que al desaparecer la concepción de la educación como derecho que dignifica la vida del ser humano y coadyuva al avance de las sociedades, se consolida la idea de la educación como servicio, se convierte en mercancía que se ofrece como respuesta a la demanda del “recurso humano” que alimente al mercado laboral con mano de obra barata, calificada y

obediente; y que sustente el supuesto crecimiento económico de las naciones. Si bien, las políticas públicas han abierto las puertas de la escuela a través de diversas estrategias que buscan que los niños y niñas asistan a la institución educativa y reciban una educación de calidad, estos espacios que propenden por la inclusión, no cumplen con su objetivo. Ya que, la reproducción sistemática de contenidos que responden a las necesidades globales, ha enmarcado la vida escolar dentro de figuras como la estandarización, la homogenización y las competencias, con lo que se persiguen resultados en la inmediatez y lo superfluo. Reproducción de contenidos que desconocen la singularidad, los intereses, las expectativas y la realidad pluricultural en la que convergen el *yo* y el *tú*. Lo que da como resultado una escuela que normaliza y que favorece las condiciones para que el sujeto se haga pasivo frente a su propia realidad específica, al parcializarla en relación a las necesidades de subsistencia. (Freire, 2005).

En el caso de los niños y las niñas, el proceso de domesticación, visto por Freire (2005), se consolida a partir del desconocimiento de su vida afectiva, al diluir al sujeto en cifras y pretensiones de homogeneidad, lo que dificulta el desarrollo de una actitud reflexiva sobre su propia realidad y sus formas de participación dentro de ella, los cuales son elementos fundamentales en el desenvolvimiento del individuo en los diferentes espacios de su vida. Por lo tanto, esta realidad dificulta el reconocimiento del niño y la niña, así como de los otros que lo constituyen como un ser gregario; porque, pese a que los discursos enfatizan la necesidad de valorar su dimensión socio-afectiva, su concreción dentro del espacio escolar se complejiza; lo que desemboca en agudizar la fragmentación de estos vínculos y, por ende, los procesos de socialización y participación de los niños y las niñas.

Antecedentes

Como es de esperar, las investigaciones como las que aquí se desarrollan deben tener bajo la prisma de la objetividad a investigaciones anteriores; pues hacerlo coadyuva a que sus presupuestos dialoguen con otros autores y otras perspectivas; toda vez que el proceso investigativo está emparentado con toda una amalgama de proyecciones, refutaciones, validaciones y revalidaciones de otros presupuestos de investigación, bien lo escribe Padrón (2007):

...las teorías no son aisladas, ni responden a un solo autor, ni se ubican en un solo momento histórico, ni pueden ser evaluadas en términos de sus componentes, evaluados aisladamente. En realidad, unas teorías generan otras, de modo que el crecimiento del conocimiento científico es cuestión de sucesiones, de conexiones y de nexos de familia entre las investigaciones individuales, incluso en largos plazos generacionales. (...) las investigaciones no son entre sí aisladas, sino que ofrecen nexos de 'consanguinidad', al punto de que ninguna investigación vale la pena si se la considera en sí misma, sino en relación con las conexiones que mantiene con respecto a toda una red. (p.9)

Si se atiende a las palabras de Padrón (2007), toda investigación está obligada a tener otras que la anteceden, y que se han preocupado por los avances sociales en materia de reconocer la importancia de los derechos de los niños y las niñas, como actores vitales en la construcción de la sociedad, entre ellas se pueden mencionar la que llevaron a cabo Velasco, Fonseca y Moreno (2011) que tiene por nombre: *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar*.

(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de caso). Investigación que se hace en la ciudad de Bogotá; dentro de esta se muestra cómo el sistema educativo no genera alternativas a los estudiantes con algún tipo de dificultad, lo que genera el fracaso escolar y la exclusión. Esta labor investigativa tuvo como objetivo general: “Caracterizar los procesos que configuran las situaciones que pone en riesgo de exclusiones a estudiantes denominados “problema” de una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá.” [comillas en texto fuente] (p.31)

En el desarrollo de la tesis, los autores se plantean varios elementos para reflexionar, entre ellos el carácter homogeneizante de la escuela, que asume prácticas excluyentes y reproduce la inequidad con repercusiones directas en el conflicto social. En este marco, se describe cómo se ha perdido la estructura básica de las instituciones tradicionales desboronando normas, valores y culturas. Por lo mismo, los autores dialogan con Foucault, en la concepción que este tiene de la escuela como una institución diseñada para el control social y el ejercicio del poder. Es por ello, dicen los autores de la investigación, que es necesario la reorganización institucional, con prácticas pedagógicas que sugieran una ruta más inclusiva, como la pedagogía de la alteridad, que se hace necesaria en la comprensión del mundo de los estudiantes y su diversidad, siendo así concebida como escenario idóneo para la participación.

En el mismo sentido Velasco, Fonseca y Moreno (2011) consideran que la pedagogía, por tanto, debe atender a las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad. Toda vez, que en las relaciones que se establecen siempre existe un *otro* al cual no se puede reducir a una representación social (estereotipos psicológicos, pedagógicos, a estándares de aprendizaje o de comportamiento). De modo que es de suma importancia mantener y valorar la diferencia, sin

intentar reducir a los niños y niñas "...a los objetivos de aprendizaje, a las capacidades y expectativas de la escuela, o peor aún, de los docentes, pues se puede caer en juzgar universalmente a partir de una moral "*adulta*" que invisibiliza al niño o al joven" (Velasco, Fonseca y Moreno, 2011, p.95)

Los autores hacen un recorrido por los diferentes momentos que atraviesan la inclusión vista desde una óptica del respeto y de la aceptación de la alteridad como parte intrínseca e imprescindible del entramado social y del nicho del ser humano. Es de todo ello que Velasco, Fonseca y Moreno (2011) llegan a conclusiones en las que se patentiza la urgencia de entenderse parte de un todo más grande; ya que ellos dicen que uno de los factores con mayor repercusión en el fracaso escolar de los estudiantes llamados "problema" es la escisión que hace la escuela entre "...un "buen estudiante" y un "mal estudiante". [comillas en texto fuente] (Velasco, Fonseca y Moreno, 2011, p.219) Otra conclusión a la que llegan ellos es que la exclusión es un tema en el que los eufemismos no se hacen esperar: "¡no estamos en capacidad de atender lo que él necesita!" (Pabón, 2010, citado por Velasco, Fonseca y Moreno, 2011, p.221)

Por otra parte, Roldán (2006) realiza una investigación a la que llama: *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*; trabajo investigativo que es desarrollado en el año 2006 en un convenio entre la Universidad de Manizales y el CINDE. Es de recatar que Roldán (2006), a partir del trabajo etnográfico desarrollado con niños, afirma que es en la esfera de lo público donde la persona "...[se hace] visible ante otros y otras y a la vez compartir con ellos y ellas esa condición de sujeto igualmente visible, que ocupa un lugar determinado en la comunidad humana a la que

pertenece, es algo que inicia con el nacimiento y se prolonga a lo largo de la vida...” (Roldan, 2006, p.51)

La autora enfatiza, además, la idea que es a través de la acción y la palabra que se posibilita la participar en la construcción del mundo, dentro del cual se da una afectación mutua; así lo ven Berger y Luckmann (1991) (citados por Roldán, 2006): “No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro...” (p.54) De tal suerte, que la autora se adhiere a la concepción que se tiene de otredad dentro de este texto; en la que el *otro* se compenetra de manera tal que cada uno es en la medida en el que el *otro* sea. En este orden de ideas, la investigadora postula que la vida en sociedad no es otra cosa que entender que el *yo* está porque existe el *otro*.

CAPÍTULO II. DEFINICIÓN DEL PROPÓSITO INVESTIGATIVO

Objetivo general

Indagar acerca de las formas en que la construcción de una estrategia pedagógica basada en la afectividad con los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar, permite el fortalecimiento afectivo como camino posible para la construcción de procesos participativos basados en la alteridad.

Objetivos específicos

- ✓ Abordar con los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar, desde espacios de encuentro y discusión, las necesidades, intereses y expectativas que surgen del entorno a la afectividad y la participación escolar.
- ✓ Identificar como el fortalecimiento afectivo de los niños y niñas dentro del contexto escolar, favorece el encuentro, el diálogo y la construcción de proceso participativos basados en la alteridad.
- ✓ Definir con la participación de los niños y las niñas, en el marco de la Investigación Acción Participativa, los elementos constitutivos de una estrategia pedagógica basada en el afecto que favorezca la construcción de espacios de conocimiento, reconocimiento y participación de los niños y las niñas.

- ✓ Implementar desde la propuesta de la investigación acción participativa, una estrategia pedagógica que favorezca la construcción de espacios de conocimiento, reconocimiento y participación de los niños y niñas.

JUSTIFICACIÓN

Como ya se ha dicho en páginas anteriores, la participación ciudadana es un derecho y un deber al interior de las sociedades que se declaran como democráticas. Por tanto, participar, expresar la opinión de manera libre y crítica, entenderse y ser entendido como sujeto con opinión propia, no es otra cosa que ejercer la plena ciudadanía con consciencia y deferencia por la diferencia. Puesto que participar demanda que la alteridad sea tenida en cuenta como sujeto de derechos con discurso propio. Ahora bien, para lograr ser partícipe activo y asertivo se hace necesario que el individuo se asuma desde el *ser parte*, *tomar parte* y el *sentirse parte*:

...la Participación es una de las capacidades esenciales de la ciudadanía (...) Esta implica una ruta vivencial: ser parte, tomar parte y sentirse parte del colegio y su comunidad. Desde esta versión la participación no es solamente un derecho, sino una práctica de todos y todas dentro del colegio y fuera de él. (Secretaría de Educación del Distrito p.6)

Entonces para ser participativos es urgente ser parte, es decir, que el individuo participativo se circunscriba dentro de un contexto determinado; el tomar parte, es aquel factor en el que cada persona ejerce un rol determinado en un espacio-tiempo en el que se gestan relaciones interpersonales; y el sentirse parte hace alusión a la compenetración con el *otro*, en el que se reconocen los derechos y las responsabilidades inherentes a la participación. (Secretaría de Educación del Distrito, s.f.)

En este tenor, la presente investigación cobra relevancia por cuanto se interesa en un tema álgido y actual: la participación infantil escolar; al respecto la organización Save the children (s.f.) señala:

En el mundo, los niños, niñas y adolescente representan el 40% de las sociedades en las que viven, aunque tradicionalmente están excluidos de los procesos de toma de decisiones. De manera general, se suele ver a los niños, niñas y adolescentes como sujetos pasivos, sin la iniciativa y la madurez suficientes como para ejercer su libertad de opinión y expresión. (p.7)

Esto último es lo que da vida a esta labor investigativa, ya que un sujeto sin discurso es un sujeto invisible e invisibilizado por quienes ostentan o detentan el poder: adultos, padres y madres, profesores, gobernantes, entre otros. De ahí, que no es para menos decir que no soslayar a los niños y las niñas, en la participación activa en los asuntos que los afectan, dentro de su contexto, para que puedan opinar y tomar decisiones, coadyuva para que las brechas sociales se cierren un poco más, lo que puede conllevar a que las sociedades sean más justas y equitativas. Es así, como este trabajo investigativo estuvo marcado por una visión en la que la democracia se oxigena a medida que sus integrantes aprehenden ¿cómo participar?, y la mejor forma para que sus opiniones sean tenidas en cuenta; en el que la alteridad no sea un agente exógeno a la condición del yo, sino que sea intrínseco a este; García (1998) de esto escribe:

La aceptación de la democracia y de los derechos humanos supone reconocer que el otro es tan ciudadano como yo, es decir que tiene derechos, responsabilidades y obligaciones como yo. La ciudadanía define los límites entre mis derechos y los derechos del otro, entre mis obligaciones y las obligaciones del otro: mis derechos terminan donde empiezan los del otro. El “nosotros” se

construye, precisamente, en el reconocimiento de esos límites. La pluralidad, la democracia, el consenso, el respeto al disenso, parten de la aceptación del otro como portador de los mismos derechos que uno. [comillas en texto fuente] (p.72)

Es de resaltar que la intencionalidad que se persigue, a través de esta investigación, es generar alternativas que permitan pensar la escuela como un espacio cada vez más activo y humano, que abandone la idea de una educación jerárquica encuadrada en juegos de poder, donde los derechos de los niños y las niñas se plantean en el discurso y en los decretos, pero en la praxis se continúa con la reproducción de contenidos y el desarrollo de habilidades direccionadas a fortalecer y a perpetuar las bases de los sectores productivos de la economía mundial enmarcados en una política económica deshumanizadora.

Es por ello necesario que el camino se recorra con una mirada distinta, con la intención de valorar la vida del niño y la niña como una construcción diferente a la del adulto, mirada que permita reconocerlos como sujetos únicos en relación con el *otro*; es decir, seres humanos particulares no solo en la forma de establecer relaciones con el espacio, el tiempo, las ideas, las expectativas e intereses frente a sí mismo y hacia su entorno, sino también en relación con el *otro*, permitiéndole constituirse y reconocerse a través de la dinámica social; esto hace relevante la presente investigación; en tanto aporta presupuestos para que la cosmovisión de muchos, respecto a los niños como actores pasivos de su propias realidad, cambie.

Por lo mismo, investigar sobre la mejor forma de fortalecer las relaciones que constituyen el presente del mundo afectivo y emocional de los niños y las niñas, implica la construcción con ellos y ellas de estrategias pedagógicas alternativas, que posibiliten, desde el lenguaje y la

escucha, entender la educación como un camino certero hacia el encuentro, la participación y la reivindicación de ellos y ellas como seres sentipensantes. Es decir, que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de toda malformación que altere esa armonía, el poder de decir la verdad, como lo recoge Galeano (s.f.) en el *Libro de los abrazos*.

Se insiste, de ahí, en que es preponderante fortalecer, desde la escuela, estrategias pedagógicas que recojan los diversos discursos que en este espacio confluyen, principalmente las voces de los niños y las niñas, para que, a través de ellos y ellas sea asequible visibilizar y reconstruir sus vínculos; esto con el propósito firme que ellos y ellas reconozcan las interacciones que se construyen a su alrededor para percibirse como parte de ellas, lo que los puede llevar a resignificar y consolidar sus prácticas de vida que garanticen su participación en la construcción de nuevos espacios de conocimiento y reconocimiento; para lo cual el adulto debe construir otro tipo de relaciones que posibiliten la expresión auténtica de los niños y las niñas dentro de los diferentes espacios en los que ellos y ellas interactúan; lo que permitirá que los niños y las niñas sean participativos y propositivos dentro de un contexto específico.

Por tanto, el impacto de estrategias, acordes con estos elementos, implican reconocer al *otro* en todas sus dimensiones humanas, como un ser único y valioso que se establece a través de *otros* igualmente únicos y valiosos. En otras palabras, lograr esto permite ubicar a la educación en el plano de la pedagogía de la alteridad, en la que es posible dinamizar las relaciones basadas en el reconocimiento de sí mismo desde la mirada de los demás, el autodescubrimiento del ser *yo* para ser *otros* y con los *otros*, haciendo posible su desarrollo y trascendencia.

De acuerdo a eso, y en el marco de un entorno escolar basado en el aprendizaje alternativo, las relaciones pasan de la subordinación al encuentro; del *yo* por encima del *otro* a la aceptación de la alteridad como parte que completa al *yo*; se pasa del monodiscurso autoritario y déspota al diálogo y a la afectividad; todos estos elementos son primordiales para trascender de un nivel participativo manipulado, decorativo o simbólico hacia una participación propia y auto-direccionada. (Hart, 1993) Participación que se exprese en confianza, libertad y plenitud de lenguaje, además de posibilitar formas de resistencia que contribuyan a la liberación y el cambio. (Freire, 1995)

A largo plazo, esta construcción, en la que la afectividad es un elemento de vital relevancia, brinda la posibilidad de propiciar condiciones sociales que favorezcan el fortalecimiento de ambientes en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y en constante crecimiento, todo acorde a las necesidades, intereses y expectativas de los niños y las niñas, pues como bien lo expresa Cillero (s.f.): “Ser niño no es ser "menos adulto", la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida.” [comillas en texto fuente] De allí que estas dinámicas se deban fundamentar en el amor, en el reconocimiento y en el respeto a su ser y a su contexto, que vivencien mayores oportunidades sociales con el fin de potenciar sus habilidades y su capacidad de reconocerse, expresarse y ser felices.

Metodológicamente se realiza una adaptación de la investigación acción participativa (I.A.P), para ser trabajada con niños y niñas. Ya que por medio de la IAP los individuos se reconocen, “lenguajejan” y se desarrollan en relación con los demás actores sociales, juntos visibilizan, reflexionan y documentan su historia, lo que les permite estar en capacidad de conocer su

realidad y las problemáticas de su entorno; para que, con su participación activa y consciente en las decisiones que los afectan sean parte de la transformación gradual y el cambio.

El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social. A partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades, poniendo fin a la imposición de lógicas externas que se apropian de la evaluación local y cultural. (Durstón y Miranda, 2002, p.7)

Potencial que hacen de la -IAP- un instrumento idóneo para hacer asequible el abanico de posibilidades que se derivan de trabajar con los niños y las niñas en lograr que su participación trascienda los discursos políticos que quedan solo plasmados en el papel.

Aunado a ello, estas herramientas, enmarcadas en el reconocimiento y el papel definitivo de las comunidades en todos sus procesos, posibilitan que niños y niñas se reconozcan como seres valiosos y actores importantes en sus entornos, lo que a la vez nutre sus capacidades individuales y sociales, su potencial para escuchar, expresarse y actuar, empoderarse con un discurso propio y anidar una consciencia crítica, reflexiva, propositiva y emancipatoria, elementos vitales para la transformación y el cambio. Ya que como bien lo afirma Martín (s.f.):

Participar es ejercer la ciudadanía. Significa creer en los procesos democráticos y ponerlos en práctica. Es fundamental apostar por estrategias de ciudadanía desde los más pequeños. Es un derecho (o un grupo de derechos), es una herramienta para potenciar otros derechos. (p.33)

Conforme a esto, este trabajo investigativo cobra preponderancia, toda vez que se interesa por visibilizar y darle fuerza al discurso de seres reales que existen, piensan, sienten y tienen expectativas dentro de un mundo que cada vez más necesita de la elaboración de procesos sociales que tengan en cuenta a todos los integrantes de dicho contexto, porque ya no se puede decir que los niños son el futuro, sino que se deben entenderse como parte de un presente que los necesita y que los insta a ser conscientes de que toda decisión que tomen no solo los afecta a ellos sino a todo el entramado social en el que conviven.

MARCO TEORICO

El desarrollo de una investigación de carácter cualitativo, implica construir un espacio de diálogo en el que aquellos que participan dentro de este ejercicio, en este caso los niños y las niñas, sean reconocidos y valorados como actores de su historia, es decir sujetos que desde su contexto particular, puedan a través del encuentro, la interacción y la palabra compartida, expresar sus experiencias, sentidos y significados sobre la realidad.

Este saber, que como pequeños retazos que se superponen y que en su complejidad es difícil entretejer, requieren de una visión amplia, un marco de referencia que no pretende limitarla u homogeneizarla, sino hacer posible que desde este saber, se reinterprete la experiencia en el mundo, se entrelacen los hechos vividos y observados, generen nuevas inquietudes y se planteen alternativas de cambio.

Es en busca de ampliar y enriquecer el dialogo entre los actores e investigadores que participan de este proceso, que se plantea el presente marco teórico, el cual pretende a través de los siguientes capítulos, ahondar en el reconocimiento de la realidad de los niños y las niñas de la Institución Educativa El Tesoro de la Cumbre I.E.D, localidad diecinueve de Ciudad Bolívar, con el fin de apropiar nuevas herramientas de análisis que posibiliten la comprensión y resignificación del saber y por ende de la realidad de los sujetos que allí convergen, como insumos fundamentales de la construcción de una estrategia pedagógica que reivindique la importancia de la afectividad, en la construcción del ser humano y las relaciones que establece

con los demás; como punto de partida en la consolidación de procesos participativos fundamentados en la alteridad.

Para tal fin el marco teórico propuesto dentro de esta investigación, está constituido por los capítulos tres, cuatro, cinco, seis y siete, los cuales se describen brevemente a continuación: En el capítulo tercero: “La alteridad: el reconocimiento del otro como otro”, se desarrolla toda una idea que amalgama el constructo de la otredad como parte del yo, y en el que se hace un recorrido por la concepción de educación como acto emancipatorio y que posibilita la generación de afecto desde la escuela como escenario político. En el capítulo cuarto: “La educación popular y la I.A.P. espacio donde se posibilita la pedagogía de la alteridad”, se entiende que la otredad es parte intrínseca del ser gregario en el que convergen las diferentes dimensiones del ser humano.

Se sigue con el Capítulo quinto: “Afectividad humana” dentro de este se hace un recorrido por la afectividad humana como andamiaje para hacer de la alteridad parte de la vida del yo. De su parte, en el capítulo sexto: “La participación: reconocimiento y respeto del otro como ser legítimo”, se entra en la idea de visibilización del otro, y que es el tema que aquí convoca. Ya para el capítulo séptimo: “Hacia la construcción de una actitud sentipensante: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la alteridad en los niños y niñas”, dentro de este capítulo se muestra cómo una estrategia pedagógica contribuye en la consolidación de seres sociales afectivos, por medio de la Investigación Acción Participación.

CAPÍTULO III. LA ALTERIDAD: EL RECONOCIMIENTO DEL *OTRO* COMO *OTRO*

En contextos en los que se amalgaman seres disímiles y complejos, en un marco histórico en el que las diferencias marcan la pauta, es un imperativo entenderse como sujetos únicos en relación a otros sujetos únicos, con poliédricas complejidades propias de las subjetividades. De suerte, que el reconocimiento del *otro* como *otro* cargado de todas esas complejidades es un factor de suma importancia, si lo que se busca es entender a la alteridad como ser autónomo y participativo, activo y crítico dentro de su propia realidad.

Es así, como el acto de existir, si bien se configura paulatinamente como un hecho particular, es el resultado de un camino que se hace junto a *otros*; proceso que no siempre ha sido construido “hombro a hombro”, sino, por el contrario, como resultado directo de los juegos de poder que usurpan la visión gregaria de la sociedad y que fragmentan los vínculos tras la aspiración de imponer un estilo de vida que favorezca los intereses particulares de sometimiento, manipulación y control. Esto no es extraño dentro de un mundo globalizado, en el que el conocimiento se hizo mercancía y el ser humano pasó de ser sujeto a convertirse en un objeto maleable y desechable: un recipiente a llenar con aquellos elementos que lo hagan competente y que garanticen la productividad; en el que se ha desdibujado la posibilidad de ser y existir desde la particularidad, la diferencia y la complementariedad; como lo afirma Fromm (1994):

El sueño de ser los amos independientes de nuestras vidas terminó cuando empezamos a comprender que todos éramos engranajes de una máquina burocrática, y que nuestros

pensamientos, sentimientos y gustos los manipulaban el gobierno, los industriales y los medios de comunicación para las masa que ellos controlan. (p. 22)

Con la mirada que da Fromm (1994), se infiere que la vida se ha convertido en un forcejeo a través del cual se busca someter al *otro*, pasar por encima de la otredad es el fin, y *el fin justifica los medios*, a partir de la perspectiva más maquiavélica posible. Por otra parte, el sometimiento se traslucida desde la geopolítica del conocimiento y de la modernidad/colonialidad; lo que ocasiona dependencia epistemológica, ontológica y humana. (Walsh, 2007). Estas formas de dependencia se traducen en dominación, transmisión, posesión del *otro*, enajenación y cosificación; es decir, en relaciones de subordinación, que, a través de los postulados de "universalidad", han silenciado y negado a otros sujetos, otras experiencias de vida y otras epistemes, bajo la idea de una única forma de verdad axiomática sobre la naturaleza y el ser humano.

Sin embargo, en el otro extremo, matizado de contextos particulares, emergen nuevos discursos que luchan por reivindicar la posibilidad de ser *otro*, lo que conlleva e implica el reconocimiento necesario de un *yo*; es así que lo humano edifica la esperanza, y la alteridad se convierte en dinamismo constitutivo del sujeto, al brindarle la posibilidad de reconocerse como un ser con los demás y para los demás; o sea, ese impulso que hace que la persona crezca y se desarrolle interna e individualmente y, a la vez, desee una proyección trascendental e interpersonal. Este proceso denominado desde la filosofía antropológica como: "...intencionalidad (Husserl), trascendencia (Heidegger) capacidad de apertura al mundo (Scheler)..." (Nuévalos, 2010, p.389) permite comprender cómo el sujeto, más allá de estar determinado desde factores endógenos, es una búsqueda interna que se enriquece en la medida

que hilvana nuevas relaciones, toma conciencia y se compromete a través del diálogo directo consigo mismo, con los otros y con el mundo. (Escobar, 2014)

El acto educativo: espacio propicio para la construcción de la alteridad

En la actualidad el quehacer educativo se debate entre la bifurcación que representa, por un lado, la educación como vehículo homogeneizante y uniforme; y por otro la educación como reivindicación de la persona como historia, como proyecto y cargado de subjetividad. Para que haya una construcción de mundo en el que el *otro* valga igual que el *yo*, como se plantea a través de los postulados del pensamiento latinoamericano, se requiere de un acto educativo que asuma, con responsabilidad y coherencia, una actitud crítica y reflexiva ante las formas de poder y su subsecuente influencia en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, y la manera cómo han trascendido la vida cotidiana y las relaciones que se establecen entre los adultos, los niños y las niñas. La educación, entonces, debe ser una apuesta política que desborde el aula de clase con miras a la emancipación asertiva del ser humano, quien, más allá de la edad, el contexto social y los conocimientos, debe ser restituido en su humanidad y su dignidad, bien lo plantea Kant (citado por Barrios, 1998): “Actúa de tal modo que trates en todo momento la humanidad-tanto en tu persona como en la de los demás-como un fin, nunca sólo como un medio” (p.122)

Pensar la educación, en correspondencia con lo precedente, como espacio de humanización y dignificación de la persona, involucra la búsqueda constante del mejoramiento de esta, con el propósito firme de favorecer que los niños y las niñas adquieran la capacidad de discernir y de actuar libremente sobre aquello que afecta positiva o negativamente la relación consigo mismo,

con los demás y con la naturaleza. De suerte, que educar en la alteridad es hacer del reconocimiento y reivindicación del *otro* como *otro*, el catalizador del “...desarrollo de la persona desde sus ámbitos esenciales: intelectual, social, moral, afectivo, etc.” (Barrios, 1998, p.115) Lo cual permite valorar la necesidad de crecer integralmente, tomar consciencia de la responsabilidad que, como persona, se adquiere al constituirse en complemento de otros y reconocer el llamado y la misión social a cumplir con y para otros.

Educar, por lo mismo, es contribuir a la construcción de la libertad del ser humano, entendida esta, como la visualización y autodeterminación propia, consciente y crítica de la dirección hacia la cual la persona ha de orientar su proyecto de vida personal y social. Por tanto, una educación que aporta a la construcción de lo humano es, entonces, un acto moral, que promueve a sujetos libres, autónomos y emancipados, sobre los que se puedan construir procesos de liberación social.

La construcción de relaciones basadas en la alteridad exige, a los procesos educativos, convertirse en espacios de reconocimiento del sujeto como un proyecto en constante construcción y aprendizaje, con lo cual el ser humano es parte del cambio y de la transformación, y no está al margen de estos. En concomitancia, la persona, como un ser en constante búsqueda, requiere aprender y aprehender a ser lo que es y a través de este saber, orientar su vida hacia un quehacer social. (Barrios, 1998) Este ejercicio requiere que toda relación pedagógica se consolide en torno a dos prácticas que se hacen complementarias: la primera que reside en el reconocimiento de sí mismo como *otro* (alteridad intrasubjetiva); y la segunda, la apertura a la experiencia del *otro* (alteridad intersubjetiva).

Alteridad intrasubjetiva: el reconocimiento de sí mismo como otro

El acto educativo, al ser entendido como un proceso que se despliega dentro de los diferentes espacios de interacción social que sobrepasa el escenario de la escuela, debe contribuir al reconocimiento de la intimidad del ser humano; es decir, de la particularidad de su experiencia como sujeto intelectual, afectivo y social. Estas características le permiten a la persona conocer, entender y organizar los diferentes hechos que constituyen su vida en una experiencia particular y significativa dentro de las cuales los vínculos afectivos se convierten en el motor que dinamiza la construcción de un proyecto personal de vida.

Es por ello, que el reconocimiento de sí mismo como *otro*, es, ante todo, un proceso de autodescubrimiento de la realidad compleja y dinámica que es el sujeto; lo cual, según Foucault (2005), exige dos condiciones: conocerse a sí mismo y ocuparse de sí mismo. El conocimiento de sí mismo, como *otro*, requiere que el niño y la niña se descubra en su subjetividad, como un ser ahí, un ser en el mundo (*Dasein*), lo que significa entender la experiencia del ser humano como: historicidad, comprensión, encuentro, narración y proyección. Por lo tanto, el niño y la niña son sujetos situados que construyen, desde su localización espacio-temporal, una experiencia de vida que vincula desde el presente su pasado y su posibilidad de futuro. Esta conexión permite que el pasado se haga memoria; o sea, interpretación y comprensión de la historia colectiva, lo cual permite, desde el presente, reconfigurar la historia individual con el fin de darle sentido a su existencia.

Es desde esta visión retrospectiva, que el presente se hace interrogante; pregunta que se conecta con el futuro y con todas las posibilidades que este brinda en búsqueda franca de transformar su forma de interactuar en el mundo. La historia se hace, entonces, utopía, proyecto individual que se constituye desde el presente como interpretación y comprensión de alternativas de transformación social.

La historicidad que caracteriza al ser humano, hace de su vida un proceso dinámico que gira en torno a la construcción de un mundo relacional. Por tanto, el niño y la niña comprenden e interpretan su realidad desde el lenguaje hecho palabra; desde el movimiento convertido en acto; y desde la humanidad palpada a través de los sentimientos que tocan de forma directa la vida de quienes dentro de ella participan. Entonces, no es descabellado decir que toda persona, en especial los niños y niñas, hacen de estos aprendizajes los insumos desde los cuales se interpreta su existencia, su pasado, su presente y su futuro. Se puede ver cómo el dinamismo histórico del ser humano, moviliza su vida en referencia a un constante preguntar y preguntarse, lo que le permite interpretarse, comprenderse y encontrarse en el mundo dentro del cual interactúa: “El ser en el mundo está constituido por un comprender, un estado de ánimo y un habla. Existimos comprendiendo, sintiendo y hablando. Comprensión, encontrarse (*befindlichkeit*) y habla conforman el ahí del ser ahí, el Da del Dasein” (Acevedo, 2004, p.105)

Cabe mencionar, de allí, que la comprensión que el individuo hace de su mundo y de su existencia, es, ante todo, un ejercicio de toma de consciencia, esto conlleva comprender (*verstehen*) su propia realidad y tener en perspectiva la de los demás. Este proceso que se genera en la intimidad del ser humano, requiere ser apropiada. El lenguaje verbal y no verbal, en tanto,

se convierte en el medio de expresión afectiva de historicidad y la forma como, dentro de ella, el sujeto sea encontrado y le da a su existencia un lugar dentro del mundo; el lenguaje, entonces, permite a la persona ubicarse en el mundo, reconocerse a sí mismo, reconocer a los otros y entender cómo los otros lo reconocen, de ello Hout y Ellis, (2007) apuntan: “Una forma de conocimiento que comparten todas las sociedades humanas es el conocimiento del lenguaje.” (p. 275) En este mismo orden de ideas, Vygotski (2006) dice: “...el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno.”

En este caso, el lenguaje se hace parte del *yo* en referencia del *otro*, y para ello todos los supuestos de los que se pueden echar mano para lograr discursividades asertivas son de vital importancia, entre los que se cuentan el cuerpo como agente generador de discursos, y a la biodanza como posibilitador de búsquedas del sentido de los diferentes discursos corporales.

Narrar (discursear) es, por encima de todo, una disposición afectiva, es el reconocimiento de los vínculos y la aceptación que a través de ellos se hace de sí mismo y de los demás, lo que permite una mayor o menor valoración de su existencia. (Copi. 2007) Es importante reconocer en este punto que el lenguaje adquiere diferentes matices y que para la comprensión del niño y la niña con otros, se debe superar el lenguaje oral y las narrativas que se construyen a partir de este que son propias de la consecución del adulto, para permitir esa construcción del *otro*, el encuentro con otras formas de lenguaje como el que el cuerpo y la gestualidad explicitan; formas que constituyen elementos importantes en la manera de expresión de los niños y las niñas.

El lenguaje creador es el principal instrumento de articulación de la sociedad, el más fuerte de los vínculos. Esa es la palabra que logra ser más duradera que el mármol y más resistente que el

bronce. Y sólo recogiendo la verdad y la riqueza de todas nuestras creaciones, podremos encontrar ese lenguaje compartido que se exalte en nuestra patria verdadera, en el rumor de un hogar acogedor, en una morada común. Sólo eso podrá ampararnos de la soledad y la desintegración que hoy se cierne sobre nosotros, porque sólo en un lenguaje compartido, en una memoria común, los pueblos logran reconciliarse y salvarse del peor de los vacíos, del vacío angustioso de la falta de amor por sí mismo. (Ospina, 2012)

En esta medida, en la que el niño y la niña contribuyan a que se comprendan y se encuentren desde su multidimensionalidad, él y ella, podrán reconocerse como *otro*. El conocimiento de sí mismo se convierte, entonces, en la posibilidad inherente de volver la mirada sobre el ser humano que, comprendido de manera integral, hace posible la *épiméleia heautou* (el cuidado de sí mismo) (Foucault, 2005); integralidad que cobra sentido en función del *otro* y del cuidado que se tenga del *yo*. En otras palabras, esa preocupación que implica reconvertir la mirada y desplazarse desde el exterior, desde el mundo y desde los otros, hacia sí mismo, es la que posibilita el desplazamiento hacia el ser, para hacer de la alteridad una práctica de aprendizaje que oriente la vida en pos del progreso, entendido como emancipación. Emancipación lograda gracias, además, a la educación y a la aceptación del *yo* y del *otro*, que son escaños obligados para lograr ello. (Freire, 2005; Fromm, 1994)

Alteridad intersubjetiva: la apertura a la experiencia del otro

La comprensión del ser humano como posibilidad y proyecto, es el resultado de un proceso de aprendizaje continuo, lo que supone el diálogo de un *yo* con un *otro*: de seres que han impregnado su existencia de experiencias, vínculos, afectos e intencionalidades que se instituyen

en conocimientos singulares y particulares que describen su historia, como lo escribe Gevaert (citado por Nuévalos, 2010): "...yo como diferente e igual al otro". (p.394) En correlación con lo dicho, el sujeto como ser histórico, es un ser que construye el sentido de sí mismo con base en el encuentro y la interacción con otros. Es la contingencia del encuentro la que favorece compartir la vida, sus tensiones, rupturas y anhelos, los que, desde una interacción dialógica, se constituye en fundamento de la acción educativa, entendida esta como una tarea pensada y desarrollada para favorecer que el niño y la niña se reconozcan como un ser con una experiencia particular, con una construcción social, afectiva y emocional, que se expresa a través de su cuerpo, sus gestos, o sea a través de su discurso.

El acto educativo, como un proceso que inicia a partir del momento mismo de la concepción, es el resultado de la representación que hace el niño y la niña de la experiencia con el *otro*. Es por medio del vínculo que construye con la madre y el que ella erige con aquellos con los que convive, que ese ser que se forma en su vientre edifica las herramientas necesarias para comprender su vida y la relación con los demás. La manera en que se asume la presencia de ese nuevo ser, la forma en que se reconoce su presencia y se manifiesta el afecto desde el vientre y durante la primera infancia, permiten erigir experiencias intersubjetivas y de individualización como producto de las relaciones de alteridad. Es a partir de estos primeros espacios de interacción que se desarrolla la consciencia individual y desde esta se organiza una experiencia social que vincula, de manera recíproca, al cuerpo, a las emociones y a la cognición, lo que se instituye a través de la interacción socio-afectiva. (Nuévalos, 2010)

Es de resaltar, que en el desarrollo de esta investigación, se hace necesario considerar ¿cómo la construcción de relaciones de alteridad para el niño y la niña, requieren del encuentro y de la interacción afectiva?, pues esta construcción se encuentra limitada dentro de un contexto pensado y construido desde una visión adultocentrista, en la que el adulto posee el poder mediante el dominio de la razón, el conocimiento o la fuerza, con lo que se desconoce a la niñez como sujetos de derechos, sentipensantes, críticos y propositivos. Esta forma de interacción con otros y el mundo, ha consolidado otras formas de relación basadas en la sumisión y en la explotación del *otro*, la exclusión de otras culturas, otras formas de conocimiento y comunicación, así como la depredación del mundo. (Frabboni, 2006).

Esta concepción de desarrollo en el que priman las construcciones históricas y sociales en torno a la concepción de niñez, limita el crecimiento del sujeto sentipensante, y la manera en que los padres y las madres construyen las experiencias vitales de los niños y las niñas, quienes, más allá de la subsistencia a la que se reduce su vida, requieren satisfacer su necesidad de ser, querer, existir y trascender. Son esas nuevas formas de relacionarse que han surgido del desarraigo, la violencia y el desplazamiento del que han sido objeto; factores todos que han depositado en ellos y ellas una carga afectiva y emocional negativa, que impregnan de autoritarismo las pautas de crianza y la construcción de una imagen del *otro* como *otro*. De tal suerte, que la forma en que los adultos han experimentado su relación con el *otro*, han hecho que sus posibilidades de ser se vean limitadas en razón al determinismo y a las circunstancias provocadas por las formas de poder, la violencia y la opresión que han tocado su vida.

Si bien estas relaciones de sumisión se han construido e interiorizado a lo largo del tiempo, es cierto que se han replicado y transformando en los diferentes espacios de convivencia, también es cierto que se pueden deconstruir y reconstruir en la medida que se comprendan las relaciones de alteridad como la: “... irrupción, como alteración, como perturbación...” (Skliar, 2008, p.115) En otras palabras, como un conflicto en el que se presentan tensiones entre las construcciones históricas, sociales y culturales de quienes se relacionan.

El reconocimiento de *otro* por el *yo* implica convertir estas tensiones en un ejercicio pedagógico crítico, en una práctica dialógica que permita, a través de la interlocución, que los actores rompan, desde la praxis, las relaciones de dominación-sumisión establecidas y aceptadas, con las que se descuida al *otro*, lo que en términos de Skliar (2008) conlleva a: “...El “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del *otro*, la masacre del *otro*, la desaparición del otro. ...” (p.18) Es decir “...aquél ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros.” (Skliar, 2008, p.18). En el caso del adulto, implica superar la idea de poseedor y trasmisor único del saber, para entender la relación que establece con los niños y las niñas: “...como un espacio de construcción cultural que debe promover la afirmación del estudiante y su autotransformación” (McLaren, 2005, p.265).

El acto de educar es, ante todo, un acto de humanización y de autotransformación que ha de ser alcanzado por la persona misma, no como transmisión e imposición sino como apertura a la experiencia del *otro*. Este proceso requiere que el adulto consolide relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento y la valoración, con el fin de descubrir en el rostro de los niños y las niñas, sus palabras y sus acciones, del mundo que han construido, el perfil que han erigido en

torno a la imagen del *otro* y las formas de clasificación y exclusión que se han utilizado *para protegerse de esa presencia que considera incómoda*. En otras palabras, para descubrir aquello que justifica la institucionalización y el sometimiento a prácticas que desconocen su otredad y que propenden por hacerlos como el adulto, es decir: “...para reducir lo que puede tener de inquietante y de amenazador.” (Larrosa y Pérez 1997, citados por Skliar, 2008, p.19)

Al volver la mirada sobre el ser del niño y la niña, se hace necesario configurar otro tipo de comunicación que supere tanto los monólogos como las palabras, que posibilite el contacto y que exige la recuperación, a través del diálogo, del amor propio y, desde este, la reivindicación de los sueños y la construcción colectiva de la esperanza como posibilidad de transformación histórica, con la cual se contribuye al desarrollo de la consciencia crítica y, por ende, de la superación de las actitudes de pasividad acrítica. Desde esta perspectiva las interacciones humanas cambian su foco, al pasar de las relaciones de subordinación a relaciones basadas en la estima, en las que se amplía la responsabilidad sobre el cuidado a partir de una doble necesidad: la de pensar el *otro* por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas, desde las cuales se reconozca la alteridad, la conversación y el encuentro, como posibilidad de cambio, comienzo y transformación. Este es, más que nada, un acto de desplazamiento del conocimiento heredado que niega la importancia del *otro*: “...es esa posibilidad de no-conocimiento la que establece el dilema de la alteridad.” (Skliar, s.f.)

La escuela debe ser, bajo esta intencionalidad, un espacio para la construcción de afectos, de encuentro y comprensión de sí mismo y de los otros que permitan dinamizar en el ser humano su carácter de emergencia, sociabilidad, trascendencia y crecimiento integral, y de manera

complementaria, contribuyan al reconocimiento de su vulnerabilidad, sus necesidades, y conflictos. Solo en este contexto se hace posible la transformación y el cambio constante junto a otros, más allá de las circunstancias y los determinismos que alrededor de él se plantea. En la medida que los diferentes espacios de encuentro, que se edifican en torno a la escuela, se convierten en lugares para el afecto, la práctica del cuidado, la atención y la responsabilidad con el *otro*, como ser concretizado, permite, como lo plantea Skliar (2008), la construcción de *otro* tipo de: “pensamiento acerca de la relación en sí misma, un pensar en ese “entre-nosotros” [comillas en texto fuente] (p.22).

La construcción de ese “entre-nosotros” debe ser la tarea fundamental en la promoción desde la escuela, de prácticas pedagógicas comprometidas, que actúen sobre la historia, con el fin de rescatar el valor absoluto de la persona como ser humano íntegro e integral, lo cual solo es posible a través de la transformación del papel que cumplen el adulto en el proceso de acompañamiento y autodeterminación del niño y la niña. El adulto entonces debe ser un sujeto "comprometido", lo que afirma Frabboni (2006) le exige elegir en el sentido de integralidad de la persona, y no de la alienación, con la intención de consolidar una: “...pedagogía de la opción, de la acción, de la participación”. (p.107)

La renovación de este compromiso aviva el carácter político y social de la escuela como lugar de encuentro, en donde el adulto, junto al niño y la niña, consolidan una relación de confianza que permite reconocer y valorar los desacuerdos y las formas de resistencia que se tejen en torno a ellos, así como el deseo de cambio y la voluntad que moviliza al sujeto hacia el alcance de la felicidad como expresión de la defensa y la afirmación de su individualidad contra las leyes del

mercado y las de la comunidad. (Frabboni, 2006). La construcción de relaciones de alteridad, es decir, la apertura a la experiencia del *otro*, en el marco de esta investigación, implica que el adulto, junto al niño y la niña, conozca y reconozca lo que son, con el propósito de emprender un camino que, basado en ese reconocimiento y en la cooperación, les permita estructurar su proyecto vital.

La construcción de un camino alternativo basado en la alteridad, conlleva reconstruir, como parte de un ejercicio pedagógico, las historias que los han constituido desde cada una de sus dimensiones, en especial la dimensión socio-afectiva; o sea, a partir, de la concepción de amor propio y hacia los demás, las formas en que se expresan los sentimientos y las ideas que reafirman su existencia, así como de los espacios que se construyen para favorecer la participación para que el sujeto se asuma como actor político, que se sustente desde una posición crítica y propositiva, fundado, igualmente, en el afecto hacia sí mismo y hacia el *otro*; estos elementos serán el tema central de la reflexión en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA I.A.P. ESPACIO DONDE SE POSIBILITA LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

El cuidado de sí mismo y del *otro* como ser concreto es un proceso de aprendizaje que requiere de actos educativos alternativos, en los que el gobernante, el educador y/o el adulto, favorezcan la construcción de la relación dialógica como propone la pedagogía de la alteridad. Toda vez, que reconocer al *otro* como sujeto político, exige comprender el poder en sus dos dimensiones y la tensión que de ellas emerge: la primera refuerza la idea de homogenización con la que la educación se hace un elemento más de consumo que implica un proceso de acumulación (extrínseco), en el que se crea necesidades y se propende por su satisfacción como forma de adquisición de poder. Esta concepción de poder ata al ser humano a lo material y le niega su posibilidad de ser libre (capacidad de decidir desde sí y para sí). La segunda implica comprender el poder como fuerza que surge del ser humano, de la consciencia de sí mismo y de la relación con otros, lo que le permite encaminarse hacia su autodescubrimiento, el desarrollo de las potencialidades del sujeto (intrínseco) y hacia la transformación voluntaria de su realidad.

Estas dos formas de poder que se entrelazan y se entrecruzan generan tensión en la persona y en las relaciones que establece, se convierten en el marco desde donde el maestro, como sujeto político, debe favorecer, a través del diálogo con el *otro* (niños y niñas), el reconocimiento de la influencia de una sobre la otra, con el fin de fortalecer a partir de un ejercicio crítico y reflexivo, prácticas educativas que dinamicen en ellos y en ellas la posibilidad de ser dueños de su propia vida: seres autónomos, capaces de asumirse y, por lo tanto, libres. En este orden de ideas, solo en

la medida que la educación se convierta en espacio de reconocimiento, puede contribuir a la formación de: “...un sujeto político que participe en la construcción de una sociedad que consolide un proyecto común que la guíe.” (Escobar, 2014 p.51)

Antes de continuar es necesario mencionar que hay dos tipos de sujetos políticos: uno individual y otro colectivo. El primero es el “...que tienen una visión del mundo, una visión de su realidad y una forma de entenderla.” (Fernández, 2009, p.6); mientras que en el segundo grupo “...están constituidos por un conjunto de sujetos, que tienen una misma visión o concepción de una realidad determinada, porque el acumulado de subjetividades apuntan a una misma manera de percibir, entender, comprender y proponer la realidad.” (Fernández, 2009, p.6) por otro lado, este llamado que se hace desde la pedagogía de la alteridad, al ser abordado con base en este proceso investigativo, encuentra en la educación popular y de la Investigación Acción Participativa, las herramientas necesarias para el reconocimiento y la vinculación de los niños y las niñas, así como la resignificación que el adulto establece en procura de su construcción integral de sujetos políticos.

La educación popular, como lo visualiza Leis (2006) es: “...un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la vida para transformarla conscientemente con base en la capacidad de organizarse en el marco de los necesarios cambios de sociedades y democracias...” (p.5) Lo que le permite al sujeto popular, en este caso al niño y la niña, identificarse como protagonista de su historia, como un ser capaz de interpretar la realidad, de establecer una posición frente a la misma y de encaminar su actuación de manera asociativa, hacia su propia liberación está orientada hacia la transformación de la realidad. La (EP), al ser entendida como

comprensión colectiva de la vida, se irgue en propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora y que, en tal sentido, enriquece el acto educativo al asumirlo como: una acción que no se limita a la formación escolar, sino que es ante todo acción cultural, que procura en el niño y la niña el desarrollo de un pensamiento crítico, que les permita tomar consciencia y reconocerse como parte del mundo y un contexto específico, que exige interacción y compromiso a través de un diálogo directo consigo mismo, con los otros hombres y con el mundo, con el fin de enfrentar y contrarrestar la formas de masificación.

Una construcción práctica de libertad, sustentada en un ejercicio dialógico en el que se hace fundamental las relaciones intersubjetivas, al respecto Freire (2005) plantea que: “...nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p.61). Ello exige superar los límites y las barreras que separan la vida del binomio educador-educando, para dar paso a la problematización de la vida en sus diferentes dimensiones, con el fin de reconocer la necesidad de educarse mutuamente y desde este ejercicio construir alternativa que permita superar las formas de poder, que sobre ellos generan exclusión. Un espacio en el que se construyan relaciones de estima, cuidado y afecto, a través de las cuales se consolide la relación humano-humano, hermano-hermano, varón-mujer, adulto-niño(a) a partir del reconocimiento del *otro* como un *otro* distinto y no como un ser a construir a imagen y semejanza. (Dussel, 1988)

La educación popular, entendida como una plataforma desde la que emergen formas alternativas de educación, demanda, en un primer momento, la transformación de las prácticas educativas “normales”, que contemplan la separación o la exclusión de aquello que ha sido

etiquetado, desde los parámetros de la sociedad globalizada, como incorrecto, negativo, deficiente o diferente en busca de su “normalización” y su posterior demarcación, medición y clasificación como ejercicio de naturalización y estrategia para la homogenización de la sociedad, (Valera, 2009).

En este sentido, la pedagogía *a-normal*, que es planteada desde la hermenéutica crítica, con perspectiva de la filosofía de la alteridad (el *otro*, el distinto), propone el reconocimiento del *otro*, de la pluralidad y de la diferencia, como base fundamental desde la cual se debe construir la relación con los otros y consigo mismo. Esta tarea le exige al pedagogo estar en capacidad de darse al *otro*, a través de una comunicación afectiva que le permita acogerlo, escucharlo e interpretarlo, con el fin de abrirse a su comprensión e interpretación, por tanto se ayuda a propiciar su transformación desde “un sí mismo desde el otro” (Ricoeur. 2006). En un segundo momento, requiere del reencuentro con la *afectividad* y las emociones para restituir el valor de estas como esencia misma de la racionalidad. Por lo que las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acción; es decir, las emociones se manifiestan en acciones que constituyen un entramado entre razón y emoción, que conforman sistemas de argumentos lógicos expresados a través del lenguaje y que permiten justificar nuestras acciones. (Maturana, 2001).

Es así, que no puede existir una acción que no esté fundada en una emoción, por lo tanto, el desarrollo de la afectividad se hace fundamental para dinamizar los procesos de reconstrucción histórica de la persona, el reconocimiento de los conflictos que lo acompañan y la expresión del lenguaje consensuado, lo que hace posible estabilizar la convivencia social, ya que: “...el amor es

la emoción que funda lo social...” (Maturana, 2001, p.14). En un tercer momento el acto educativo debe favorecer la expresión de aquello que afecta a la persona: las emociones y los sentimientos que dinamizan la existencia: el diálogo. Freire (2005) define el diálogo como un acto de amor, humanización, confianza y esperanza.

El diálogo es, por esto, la expresión de las construcción histórica y cultural que el ser humano ha elaborado a lo largo de su vida, del camino que ha trazado en busca de su emancipación, es a través del palabra que se hace posible expresar el amor al mundo, a la vida y a los hombres, vivir el encuentro con los semejantes en torno a la tarea común de saber y actuar, afirmar en los otros su capacidad de hacer y rehacer, crear y recrear; y mantener viva la esperanza como permanente búsqueda ante su incompletud (Freire, 2005). Es mediante el “lenguajear”, como lo denomina Maturana (1992), que se reconoce al *otro*, quien nace y se fortalece en el discurso dialogado, se nutre de la emoción y se expresa por medio del lenguaje, lo que se constituye en la base de la construcción del entramado social. Por lo tanto, el diálogo se convierte, desde estos planteamientos, en elemento fundamental de la construcción de la alteridad, al beneficiar relaciones de cercanía y empoderamiento del *otro*, con lo cual se logra superar las formas de opresión y exclusión que mantienen la educación tradicional.

En la medida que se reconoce la importancia del diálogo, así como los elementos que constituyen a los niños y a las niñas como sujeto y se restituye su discurso, surge como cuarto elemento la *participación*. Esta se convierte en espacio de encuentro y reflexión, a través del cual se encaminan las relaciones hacia la armonía, lo que supone abrir los caminos para el reconocimiento, la aceptación y el respeto de sí mismo, de los demás y del medio en el que se

habita. La reciprocidad que a través de la participación se crea, permite que los seres humanos trasciendan bajo la idea de nuevas alternativas; es decir, de la esperanza, lo que solo es posible desde una actitud crítica que permita comprender la dinámica de la historia y comunicarla dentro de un espacio de interacción en el que aprender y enseñar se convierta en ejercicio mutuo entre las personas y, más que nada, en el binomio educador-educando, lo que desembocará en cambios de paradigmas que sean transformadores.

Elementos como el afecto, el diálogo y la participación, de eso, se convierten en espacios que asisten a la consolidación de la convivencia y la interacción, lo que le permite al ser humano vivir cambios estructurales, contingentes y consensuados, a partir de los cuales se hace posible el acto de educar. Educar es el resultado de la vivencia fundamental de encontrarse, aceptarse y respetarse a sí mismo con la finalidad de hacerlo con las demás personas. Un niño que no se acepta, ni se respeta a sí mismo, se pierde de la experiencia reflexiva, se está negando constantemente.

La aceptación de todo ser humano, es, ante todo, un proceso dinámico de indagación y educación, en el que la búsqueda, el descubrimiento y el reencuentro del sujeto con su ser histórico, social, afectivo e intelectual, se constituye en un ejercicio comunitario que requiere del diálogo con *otro*, con el fin de socializar y construir nuevos saberes desde el cual se construya conciencia dialógica; en otras palabras, la transformación de la palabra en acción y a través de ella en emancipación del ser. “La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las consciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora...” (Fiori, 1970, p.14)

Es por ello, que el objeto de la educación popular estaría limitado al no contar con una dimensión investigativa que la complemente y que, en tal sentido, afiance su carácter de develamiento, creación y recreación del conocimiento. En este orden de ideas, la I.A.P., como práctica integradora, de la posibilidad de conocer y actuar; favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en procura de transformar las formas de poder que limitan y que llevan a la pasividad del sujeto. De suerte, que al reconocer la importancia de conocer, como habilidad a rescatar en el ser humano, obliga a tener en consideración el contexto sociocultural y económico-político en donde se suscriben los sujetos, desde allí que la historia al ser entendida como reconstrucción del pasado, reflexión sobre el presente y proyección hacia el futuro, se constituye en espacio de problematización de la existencia, construcción de preguntas significativas y decisión sobre la manera de explorarlas desde diferentes dimensiones.

Esta búsqueda se convierte en el punto central de la discusión y construcción colectiva de conocimiento alternativo, en el que se reconoce que la vida cotidiana no está organizada alrededor de temas sino en torno a relaciones generales entre las experiencias que se quieren comprender (Short, 1999), sobre la historia como sistema de conocimiento y no como cúmulo de datos e información, lo cual conlleva a la acción que solo es posible a través de la promoción de la participación de los integrantes de la comunidad, en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas y a la generación de consciencia política que le permita a los mismos tener control sobre las diferentes dimensiones de la vida. En este contexto la I.A.P requiere hacerse “praxis con frónesis”; es decir, desarrollar una actitud de encuentro y empatía con el *otro*, a través de la cual genera sensibilidad y preocupación por la vida en su integralidad, con la intención de decidir por medio de una actitud deliberativa sobre aquello que proporciona una buena vida. Según este

concepto aristotélico, y de acuerdo a Fals (2009): "...frónesis debe suministrar la serenidad en procesos políticos participativos, debe encontrar el justo medio y la proporción adecuada para las aspiraciones y sopesar las relaciones hermenéuticas entre corazón y corteza." (p.276).

Desde estos elementos la investigación participativa se instituye como una vivencia necesaria para progresar en la democracia, lo cual, en el marco de la pedagogía de la alteridad, en la que se circunscribe esta investigación, requiere enfatizar en tres procesos de carácter complementarios: investigación, educación y acción. El primero, busca que los niños y las niñas se reconozcan como actores sociales con discurso propio, con capacidad de decidir, reflexionar y participar activamente del proceso investigativo, a través de la documentación de su historia individual y comunitaria, el análisis sistemático de la misma, la identificación de las problemáticas relacionadas con la afectividad y la participación, así como la construcción de alternativas de transformación de las formas de participación en la escuela. Esta forma de concebir el proceso investigativo genera un conocimiento auténtico de la realidad, desde las condiciones que experimentan los niños y las niñas de la comunidad y no desde la perspectiva del investigador, lo cual según Freire (citado por Balcazar, 2003), genera un cambio cualitativo que afecta y transforma la vida, lo que le permite a la persona humanizar su existencia, al liberarse de las fuerzas sociales que lo convirtieron en objeto.

En segundo lugar, la investigación se hace acto educativo a través del diálogo, abre la posibilidad de escucha entre investigador y los niños y niñas quienes, a su vez, aprenden a comunicarse efectivamente y escuchar a otros, situación que beneficia el desarrollo de

consciencia crítica y el descubrimiento del potencial para actuar de cada uno de los integrantes de la comunidad; en relación a la -IAP- Contreras (2002) afirma que es una:

...herramienta que permite crear vínculos virtuosos de reflexión- diálogo- acción- aprendizaje entre las personas y agentes externos interesados en promover acciones para el desarrollo y el empoderamiento socio político de las comunidades y grupos que se representan como marginados de los beneficios sistémicos. (p.9)

Todo esto hace de la IAP un espacio que favorece la construcción de confianza y refuerzo de las capacidades personales de la comunidad (actuación y autoayuda) con la intención de superar el temor, la inhibición y los estados de inferioridad producidos por las formas de opresión, en busca del mejoramiento de las condiciones sociales. Es de esto que, la construcción de sentido de pertenencia, el cual se hace evidente en el grado de compromiso y control de la investigación, garantiza la continuidad de los procesos de cambio social, más allá de la presencia del investigador.

En tercer lugar, busca la participación activa de los involucrados, la implementación por parte de los participantes de soluciones prácticas, que, a través, del incremento de poder permiten el abordaje de los problemas y su solución gradual, mediante el aprovechamiento de las capacidades individuales y la solidaridad como muestra de la sensibilidad colectiva, con el fin de concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión; es decir, el acceso a nuevas oportunidades y recursos de importancia para el desarrollo de la vida, como lo escribe Freire (citado por Balcazar, 2003): "... Es solamente cuando el oprimido enfrenta al opresor y se involucra en la lucha organizada por su liberación que ellos empiezan a creer en sí mismos." (p.67).

Repensar la educación desde la alteridad: Una búsqueda de estrategias alternativas

La vida está constituida por múltiples caminos, unos ya recorridos, otros en construcción y otros tantos que se proyectan como posibilidad y esperanza; estos caminos si bien dibujan una ruta a recorrer, no son caminos lineales que lleven de un lugar a *otro*, sino que ante todo son espacios a transitar, lo cual abre la posibilidad de otros caminos, que al entrecruzarse, abren otras realidades y otras personas que comparten una fracción del camino y, por tanto, interpelan la marcha. Este planteamiento que busca recrear lo dinámico de la vida, es también una idea cercana al propósito de la educación y a la diversidad de caminos que en torno de ella se construyen y se tejen al considerarla como un acto humanizador.

La visión del ser humano, como un ser íntegro e integral, abre un abanico de posibilidades y de posibles caminos desde los cuales aborda el acompañamiento al proceso formativo del niño y de la niña; definir este camino desde los elementos que aportan la educación popular, la Investigación Acción Participativa y la pedagogía de la alteridad, es la tarea que propulsa esta investigación en su núcleo primigenio. Es de recordar que ya se han esbozado los elementos que permiten construir este camino a través de la indagación y la reconstrucción afectiva, dialógica y crítica, tanto de la historia personal como colectiva, con la intención de favorecer en el niño y la niña el encuentro consigo mismo, su comprensión y proyección como un *otro* en relación con *otros*; en esta búsqueda del punto desde donde favorecer el encuentro y la construcción conjunta de este camino, surge la necesidad de preguntarse por la manera en que los niños y niñas interactúan con el mundo que los rodea, el medio a través del cual exploran, aprenden y expresan

los nuevos saberes, las emociones y los sentimientos, desde donde tejen la relación con los demás y construyen una representación de sí mismos.

Estos interrogantes que entrecruzan todas las dimensiones que constituyen al ser humano como un ser integral, encuentran en el cuerpo su punto de convergencia. El cuerpo es el medio a través del cual el niño y la niña construye y vivencia el aprendizaje, establece la relación con los otros y expresa a través de las palabras y los comportamientos su verdadero sentir, se hace el punto de partida para consolidar un acto educativo que permita el reconocimiento del sí mismo como *otro*, el encuentro del *yo* con el *otro*, y la construcción de la consciencia dialógica. (Escobar, 2014). La representación material de la esencia del ser humano, el medio a través del cual se comunica, de manera dinámica y constantemente su experiencia vital, lo que en muchas ocasiones es considerado como una amenaza al orden social establecido, es por ello que es valorado, juzgado y convertido en el lugar sobre el cual se ejerce control. En concordancia, la biodanza es ese eje sobre el que gira la comunicación corporal, por cuanto, García (2011) menciona que esta le permite al cuerpo ser algo más que un solo compendio de redes, para convertirse en todo un entramado de discursos.

Por mucho tiempo el cuerpo ha sido considerado como un objeto a moldear, educar y normalizar, en función de la obediencia y una respuesta efectiva del sujeto a los intereses económicos y políticos de la sociedad capitalista, esto se logra gracias a la disociación del poder del cuerpo a través de la disciplina. En la medida en que el cuerpo es concebido como objeto, se desvirtúa la posibilidad de reconocer al *otro* como *otro*, se obstaculiza la comunicación y se construyen cuerpos conformes, ya dados y contruidos por los otros, con esto se acallan los

deseos y se pierde la posibilidad narrativa del sujeto (Frabboni, 2006). Es por medio del ejercicio de poder que se ejerce sobre el cuerpo, que se instaura el modelo de sujeto homogenizado, necesario para el funcionamiento de la propuesta capitalista, que mediante la acción de las instituciones sociales, brinda al adulto el derecho de intervenir el cuerpo del niño y la niña al inscribir sobre ellos la autoridad entendida como sumisión, fuerza, sanción, miedo y dolor, con lo que se rompe la posibilidad del movimiento, comunicación, diálogo, y creatividad, fundamentales en la construcción de la niñez en su subjetividad.

Consolidar el acto educativo, como camino de encuentro, afirmación del *otro* y construcción colectiva, requiere ubicar en el centro de la reflexión, el papel que cumple el cuerpo como dimensión integradora que permite al niño y la niña no solo hacerse presente en el mundo, sino hilar con él un sistema relacional del que se nutre, dentro del cual opta y transforma en busca de alternativas para la consolidación de su proyecto vital. A este respecto Frabboni (2006) afirma que al ser valorada la corporeidad del niño y la niña, por parte del adulto, se reconfigura el mundo simbólico y su relación que en referencia al cuerpo se ha elaborado, lo que permite replantear la idea del cuerpo como lugar de dominación, para centrar su interpretación desde la idea de realidad social e individual, que se hace aprendizaje sensorial, la exploración cognitiva del ambiente, interacciones sociales e identidad desde el movimiento y la coordinación espacio-temporal.

Esto requiere considerar al sujeto como un sistema viviente y, por tanto, un sistema autopoietico que se constituye desde dos niveles complementarios; un nivel estructural (abierto) al intercambio de materia. El ser humano, como autopoiesis, según afirma Merleau-Ponty

(citado por Peña, 2008) es: "... ser-para-sí y un ser-proyecto-del-mundo". El primero hace referencia a la certeza de su existencia y su individualidad aún antes de expresarse a través del lenguaje; el segundo describe el mundo como el espacio en el que el ser humano construye una experiencia particular, a partir de la forma como se entreteje su vida dentro del mundo como un elemento más que hace parte de él, pero con la capacidad de seleccionar de los estímulos del ambiente, con el fin de elegir los significativos y determinando su significado mismo. (Frabboni, 2006).

¿Qué significa, desde el acto educativo, rescatar el valor del ser humano como ser corpóreo? Implica reconocer la presencia del *otro* como historia, como relación potencial, como alegría, como sueño y como individualidad, y, a su vez, como necesidad de complemento, como limitación, como deseo, como frustración y como temor que se ha escrito y se narra a través del cuerpo; con la intención de romper con la idea de pesadez e inmovilidad desde la cual se le ha comprendido. Al centrar la reflexión pedagógica sobre el valor de la corporeidad del ser humano, es posible abordar la alteridad en un primer momento desde su carácter intrasubjetivo, que logra su reconocimiento como *otro* desde la posibilidad de ser-para-sí. Es el cuerpo un escenario abierto, dinámico desde el que es posible tomar consciencia de la otredad, en él se narra la historia personal y colectiva de determinado grupo social, lo que permite conectar el pasado, el presente y el futuro e identificar de qué forma ha influido la herencia recibida, la educación impartida, las relaciones establecidas y los afectos que han orientado la vida en la constitución del sujeto.

El sujeto como ser corpóreo es *otro* en sí mismo; según Mèlich (2010) es un ser dentro del cual hay un *otro*, una alteridad que lo constituye, lo atraviesa y lo interpela. Lo constituye como posibilidad de crecimiento, desarrollo y evolución; lo atraviesa, ya que no es un ser pasivo y, por tanto, vive de manera constante la ambivalencia, la ambigüedad y la insatisfacción dentro del mundo, lo que lo lleva a interpelar, a cuestionar su forma de vida y a reclamarse un cambio: “...que apela a mi ser, a mi lenguaje y a mis decisiones, a mis proyectos y mis sueños más soñados...” (Mèlich, 2010, p.12). De eso puede llegar a exigir dinamicidad y cambio en su existencia.

Solo a través del reconocimiento del cuerpo, como la materialización de la otredad, es posible consolidar un ejercicio pedagógico desde el que se construya consciencia corporal de sí mismo y de los *otros*. Es en este punto que se hace posible hablar de la alteridad intersubjetiva que se sustenta desde la idea del sujeto como un ser-proyecto-del-mundo. De tal manera, que el ser humano, como proyecto, requiere de *otros* para la construcción de vínculos de afecto, respeto, responsabilidad y solidaridad que le permitan movilizar la vida desde la idea de complementariedad, en el que el *otro* es un *otro* en su cuerpo, de ello desaparece la idea de un único modelo de corporal, lo que visibiliza la existencia de muchos cuerpos que varían en sus formas y que siguen modelos diferentes en función de múltiples variables como el género, edad, lengua, procedencia, etc. (Frabboni, 2006). Estas múltiples formas de corporeidad le permiten al ser humano elegir, decidir y expresar, de una manera singular, su otredad puesto que es: “... el cuerpo el motor y vehículos privilegiados del pensamiento y acciones, emoción y sentimiento, lugar de unión de los logos y eros...” (Frabboni, 2006, p.78)

La definición de una estrategia pedagógica, entendida como camino de reflexión y diálogo constructivo que favorece el encuentro, en la que el cuerpo debe ser comprendido como medio de discernimiento, encuentro, "... y comunicación con uno mismo, con los otros y el ambiente" (Frabboni, 2006, p.77); consolida la idea de una educación de interpretaciones plurilaterales, capaces de cultivar el valor biológico, fisiológico, cognitivo, afectivo social y estético del cuerpo (Frabboni, 2006) Estas reflexiones, que permiten ubicar el punto de partida desde el cual construir una estrategia pedagógica que posibilite afianzar la alteridad como elemento fundamental dentro del quehacer de la escuela, ahora plantea un nuevo interrogante: ¿Cómo hacer de este discurso una práctica de recuperación de la corporeidad y, desde ella, del afecto como reconocimiento de sí mismo y del *otro*, en el que la participación infantil sea el centro de tales discursos?

La biodanza: reconstrucción del sujeto como sistema a partir del afecto

El ser humano como ser complejo, construye su experiencia en el mundo, de suerte que debe encontrar su propio lugar y dar sentido a su existencia. Definir este proyecto implica reconocer la experiencia vital del sujeto como búsqueda y movimiento. Búsqueda que se hace pregunta y problematización del sujeto como ser histórico, lo que desarrolla en él la capacidad de sentirse, pensarse y afectarse a causa de la constante interacción y exigencias que le plantea el mundo. Estas capacidades impulsan un proyecto emancipatorio en el que la memoria y la utopía se hacen esenciales.

La vida como construcción y relato histórico, es, además, movimiento que se expresa en división celular, procesos fisiológicos y bioquímicos; en sinapsis, producción de información, preguntas y aprendizajes; en energía y, por tanto, transformación, reacción y afectación; en gesto, palabra y sentimiento. El movimiento implica encuentro e individualización, amor y consciencia, que impulsa el crecimiento y el desarrollo del ser humano como subjetividad. La vida es movimiento que desde cada una de sus dimensiones encausa el potencial del sujeto hacia su trascendencia. Es la existencia entendida como movimiento la que permite acceder al cuerpo como manifestación de lo que se es, de la posibilidad de dar y recibir, de apertura y acogida; a través de la corporalidad el ser humano logra superar el simple hecho de hacer parte del mundo, al hacerse expresión y sensibilidad hacia sí mismo y desde sí mismo hacia los *otros* y la naturaleza. Es el cuerpo quien hila, a través, del lenguaje, la vida social, lo que consolida una visión de conjunto y de íntima interrelación entre los seres.

Bajo estos planteamientos el proyecto vital del ser humano solo toma sentido en la medida en que se reconoce a través del cuerpo como valor absoluto de la vida, que se hace principio orientador del desarrollo. Este principio de carácter biocéntrico establece un modo de sentir y pensar que hace posible orientar todas las disciplinas y todos los comportamientos humanos hacia el respeto de la vida en su singularidad. Dentro de este marco de referencia la biodanza se constituye en un sistema de desarrollo humano, que tiene como objeto tres procesos interrelacionados. El primero, busca *la integración afectiva* dentro del que toma gran importancia la reconstrucción de los vínculos vitales desde el amor, “...como fuente originaria del impulso de la vida” (Toro, 2007, p.78).

La integración supone rescatar la unidad psicofísica (integración consigo mismo), restaurar el vínculo originario con la especie como totalidad biológica (integración con los demás) y “...rescatar el vínculo primordial que une al hombre con la naturaleza con el fin de reconocerse como parte de una totalidad mayor que es el cosmos. (Integración con el universo) (Toro, 2007 p.41). Esta búsqueda, que solo es viable desde el afecto, pretende garantizar la armonía de la vida, romper con la indiferencia y beneficiar la comunicación desde una actitud de apertura, amor y solidaridad.

El proceso de integración afectiva respalda un segundo proceso que consiste en la renovación orgánica. Los seres vivos como seres autopoieticos (autonomía biológica), poseen la capacidad de renovarse e instituir nuevos niveles de equilibrio a partir de ciertos estados de desorden. Esta renovación es fruto de los procesos de homeostasis, a través de la cual se logra un equilibrio dinámico que hace posible la recuperación de la energía vital y el bienestar. (Toro, 2007) La capacidad que tiene el cuerpo humano como un sistema de movilizarse, organizarse y construirse así mismo en relación a la función fundamental de la vida, es el resultado del inconsciente vital, el cual hace referencia a la existencia de un tipo de memoria presente en las células y los tejidos, que se manifiesta en afinidad, rechazo o solidaridad en función de la conservación de la vida. (Toro, 2007)

La conservación de la vida, en el caso del ser humano, supera el componente fisiológico que comparte con los demás organismos vivos, para constituirse en un llamado a la humanización de su existencia y desde ella, de los vínculos que construye con los *otros* y el entorno; es allí donde la vida toma sentido como encuentro e intercambio que inicia a nivel celular y se extiende a otros

niveles de la vida humana. Es a través del encuentro y el intercambio que se recopila, organiza e interpreta desde la historia del sujeto su existencia, con el fin de ponerla en sintonía con el valor fundamental de la vida.

Cuando la historia del sujeto, en este caso de los niños y la niñas, evidencian incomunicación y rupturas (ausencia de contacto y vinculación) con los sistemas que lo complementan, se dificulta la respuesta adecuada de su organismo a los requerimientos y necesidades que interna y externamente se le plantean situaciones que afectan el desarrollo emocional y social al inundar la existencia de desamor: la renovación orgánica, es, ante todo, deconstrucción y reconstrucción de la vida física, intelectual, social, espiritual y trascendental del ser humano desde la perspectiva del afecto; es decir, desde experiencias que fortalezcan la confianza, entrega, comunión con los demás seres y el abandono del pensamiento coercitivos, que impide vivir en armonía. Esta búsqueda conduce a un tercer momento, que consiste en el reaprendizaje de las funciones originales de la vida. Desde este planteamiento surge la necesidad de desplazar la comprensión de la vida como mera subsistencia; o sea, superar la satisfacción de necesidades fisiológicas para abordarla como fin último del ser humano y, por tanto, reconocerla como espacio para ser, tener, hacer, estar, amar, entender, crear, proteger, soñar, participar y emancipar.

En concordancia, la biodanza entendida como danza de la vida, hace posible, desde la vivencia, rescatar y expresar la singularidad de la vida a través del cuerpo al ahondar en el conocimiento de sí mismo, despertar el don de la expresión y volver a colocar la experiencia de los lenguajes en la perspectiva de la creación, al que se refiere Toro (2000) como aquella que hace al hombre un ser presente, situado en el corazón de las cosas y abierto a lo posible. Este

proceso vivencial permite al niño y a la niña, entendidos como sujetos, tomar consciencia de su existencia y por medio del lenguaje manifestar sus potencialidades y construir un saber propio que vincula su ser con la vida. “El verdadero saber es nutrimento que llega a los sentidos, toca el corazón, genera el gesto, se hacen el encuentro del corazón, del cuerpo y la mente. Sentir, probar, manifestar.” (Toro, 2007, p.18). Las líneas de vivencia propuestas desde la biodanza son:

- Vitalidad que es el impulso a la acción, la energía que tiene el individuo para enfrentar el mundo y para participar en él, se expresa la alegría de vivir en la firmeza para defender lo suyo.
- Afectividad es el amor solidario y discriminatorio de los seres humanos. El motor que vincula al ser humano con su ser *otro*, los demás y el entorno dentro del cual interactúa ese *otro*.
- Sexualidad es la capacidad de sentir deseo sexual y de establecer relaciones de pareja sin excluir este aspecto de la vida. La sexualidad es el impulso natural a la fusión tiene un carácter de intenso placer.
- Creatividad es la posibilidad de ser siempre algo nuevo algo original y propio. Esto lo contrario a la propuesta de la sociedad de consumo. Al ejercer la creatividad se pierde el miedo al qué dirán y se descubre la satisfacción de ser original.
- Trascendencia que se fundamenta en la posibilidad de echar raíces, sentir que se es parte de una historia y una evolución, no desde la pasividad sino en constante transformación que da sentido a la existencia desde la vivencia de la generosidad, la pertenencia y la entrega.

Los elementos que propone la biodanza contribuyen desde la experiencia vivencial a la integración de los planteamientos que hace la educación popular y la Investigación Acción Participativa. En este sentido, la biodanza se constituye en la puerta a través de la que se hace posible la construcción de ambientes apropiados que favorece en el niño y la niña: }

- La comunicación corporal y la percepción del propio cuerpo.
- La construcción desde lo positivo y saludable de la persona con el fin de lograr la armonía del organismo.
- El auto conocimiento y la valoración de la vida en su singularidad (como un ser único e irrepetible).
- La conexión del niño en la niña con su propia fuerza interior, lo que permite que sean coherentes con los valores de la amistad que están desarrollando.
- La construcción de identidad, a través de lo cual los niños aprenden a verse como son, a mostrarse sin miedo y a manifestar la afirmación de sí.
- La autorregulación personal, lo que les da un gran dominio personal de lo que puedo o no puedo hacer.
- El desarrollo de la autoconfianza y la creatividad, elementos básicos en la construcción de relaciones con los *otros*.
- El Conocimiento conscientes de la realidad y dentro de ella es la necesidad de los *otros*.
- La expresión afectiva como espacio de apertura y entrega en la que se hace necesario el tacto, la mirada y también de la voz.
- La participación de los niños y niñas desde la perspectiva de sí y del otro.
- El trabajo en equipo a partir del reconocimiento y la potencialización de las capacidades individuales.

Estos aspectos materializan el proceso de construcción de consciencia y encamina al sujeto hacia su emancipación, lo que solo es posible reconocer la corporeidad como manifestación de afecto, diálogo y participación. Es de rescatar que la biodanza, por razones que se evidencian a largo largo de este texto, ocupó un lugar preponderante dentro la planeación, organización y desarrollo de los talleres y los grupos de discusión. Es desde la biodanza que esta estrategia, al constituirse en un espacio vivencial permitió rehacer los vínculos entre aquello que se siente y se piensa, así como reconocer el cuerpo como el lugar donde estos habitan, se integran y se convierten en forma de expresión, lo que posibilita la comprensión de la vida y las relaciones que se establecen dentro de esta. Por su parte, la planeación de estos espacios, con los cuales se daba apertura al trabajo con los niños y las niñas, exigió la organización de un conjunto de ejercicios, entre ellos: actividades de reconocimiento, contacto corporal, ejercicios de confianza, relajación y danza que guardaran relación con los objetivos del encuentro, con el fin de favorecer, desde la experiencia vivida, el diálogo, el intercambio de ideas, la reflexión colectiva y la comprensión de la realidad personal y grupal.

Estos ejercicios posibilitaron la recuperación de la consciencia corporal; es decir, de la conexión entre sensaciones, sentimientos y pensamientos, lo cual alimentó el diálogo en los otros momentos previstos dentro de los talleres y dentro de los grupos de discusión y a través de este la identificación de: aquellos elementos que afectan la vida y la relación con los otros; dar valor y rescatar las prácticas que permiten construir otro tipo de relación entre los niños y las niñas; y repensar la manera en que los adultos se relaciona con ellos y con ellas. En concomitancia, la implementación de la biodanza busca desplazar la palabra racionalizada y los discursos

preestablecidos, que, en muchas ocasiones, se hace justificación, silencio y/o desconocimiento de sí mismo, del *otro* y de su realidad; para propiciar un espacio diferente dentro del que la sensibilidad aflora a través del encuentro, del contacto y del descubrimiento de otras formas de lenguajes que superan las barreras que hacen del *otro* un desconocido y, por tanto, alguien con el que se dificulta encontrarse, dialogar, compartir y expresar lo que se siente; ello permite, con base en el lenguaje corporal, entender la vida como un escenario para ser, tener, hacer, estar, amar, entender, crear, proteger, soñar, participar y emancipar.

La biodanza, de lo que se ha dicho, no solo permite la expresión de aquello que se omite a través de la razón, sino además, que posibilita acercarse a esa realidad que está inscrita en el cuerpo de la otra persona y que, en muchas ocasiones, es difícil nombrar y expresar, como queda claro con lo que mencionó N8¹:

“Él estaba nervioso, se sentían duros sus músculos, yo creo que tenía miedo que lo tocaran”.

Permite, de igual forma, construir confianza, ya que el hecho de entrar en contacto con el *otro*, lleva a que el niño y la niña se haga consciente de la necesidad de cuidado del *otro*, lo que permite romper con las actitudes agresivas y reconocer otros ángulos de aquellos que en la cotidianidad utilizan este mecanismo para relacionarse, ello posibilita descubrir otras facetas de la persona y reconocer la posibilidad de cambio de aquellos que son considerados violento; N5 así lo muestra:

¹ Los sujetos de estudio que tienen discurso dentro de este texto, se identifican con un código: una letra y un número; esto por razones de bioética.

“Ellos son bruscos y eso me generó miedo, pero durante el ejercicio, él me trató con suavidad y me permitió estar tranquila”.

Entonces la biodanza facilita la expresión del grupo desde aquello que se siente y desde aquello que se piensa. Puesto que, es más fácil para los niños expresar en torno a lo que se siente, pues se identifican sensaciones comunes que posibilitan el diálogo y la expresión fluida de experiencias.

CAPÍTULO V. AFECTIVIDAD HUMANA

La afectividad: el *otro* en la construcción del nosotros

Habitar el mundo es, sobre todo, un proceso de compleja interdependencia, dentro del cual todos los seres viven procesos simbióticos a través de los que se buscan garantizar su adaptación y sobrevivencia; este vínculo que comparten también los seres humanos, adquiere un matiz diferente debido a su fragilidad y dependencia, lo que hace que necesite establecer relaciones mucho más estrechas, que perduren en el tiempo y que constantemente nutren de nuevas experiencias a la persona. Por lo mismo, la vida humana requiere que tanto el *yo* como el *tú* comparta algunos aspectos de la vida y su experiencia, sin que con ello se pierda la identidad, este proceso según Foucault (citado por Castro, 2008) se denomina epíffisis; es decir, el establecimiento de una relación próxima en la que se conserva la independencia.

Por lo tanto, las relaciones que el ser humano establece con *otros*, no solo responden a una necesidad de carácter fisiológico y adaptativo como ocurre con otros seres vivos, sino que surge de la necesidad de acompañamiento, reconocimiento y valoración; elementos íntimamente ligados a la búsqueda del amor, lo cual amplía no solo la visión que se tiene sobre el mundo, sino además la percepción del *otro* y de sí mismo. Es así, que la afectividad al constituirse en un pilar fundamental en la construcción de la persona como sujeto es el elemento desde el que se impulsa el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano; este proceso que es ante todo

un ejercicio compartido, solo es posible desde el reconocimiento del *otro* como *otro* y la valoración de este encuentro como la fuerza transformadora del *yo*.

Quiroga (2001) advierte que la vida es un espacio que se hace junto a otras personas y como parte de un entorno compartido que requiere de lazos afectivos que permitan la construcción personal y colectiva del ser humano; es a través de este tipo de vínculos que la persona evidencia su capacidad de ser, vivir y actuar dentro de la realidad, lo que no se limita a solo conocer, oír, estudiar o ser un espectador sino que es la articulación de todos estos elementos en torno a unos fines y propósitos que se quieren alcanzar en busca del perfeccionamiento personal.

El ser humano al constituirse en un ser social, se descubre, hace y proyecta a través de los vínculos que construye con *otros*, lo que lo estimula a ser más y poder más, al colocar su vida en una constante tensión entre la búsqueda de la armonía y el conflicto que en busca de esta se suscita; vivir con *otros* no significa ser como el *otro*, pensar como el *otro*, actuar como el *otro*, es, ante todo, una práctica en la que el ser humano se hace subjetividad. En otras palabras, la convivencia como una construcción social dentro de la cual se acepta, reconoce y se hace del *otro* un legítimo *otro*. La convivencia, por tanto, requiere del afecto como catalizador de las tensiones que movilizan al ser humano (armonía-conflicto) con el fin de hacer de esta un proceso constructivo que dispone la existencia de manera diferente en el mundo y lo motiva a tomar decisiones, que a partir del conocimiento y la comprensión de la realidad, le permite transformarse en pos de su crecimiento y dignificación junto a *otros*.

Convivir desde una perspectiva afectiva, implica transformar las prácticas alrededor de los que se construyen los procesos de socialización y, de manera particular, aquellos que instrumentalizan la vida del *otro*; para tal fin se hace necesario desplazar la idea de la socialización que, durante los dos últimos siglos, ha convertido la vida y las relaciones que se establecen en procesos de adaptación, control e individualización que desconocen la necesidad de afecto, de allí el empobrecimiento del ser humano. La necesidad de seres competentes desde los modelos de mercado, según Zubiría (1999) han despojado a los niños y niñas de la posibilidad de establecer relaciones interpersonales. De modo tal, que la ausencia de interacciones asertivas que hacen posible el aprendizaje afectivo en el ser humano propician carencias que limitan el conocer, sentir y compartir lo que puede llegar a formar seres insensibles, insolidarios y egoístas; incapaces de conocer y reconocer al *otro* como complemento del *yo*.

El mundo occidental, que ha signado la vida de muchos bajo la tenue luz del dinero, del consumo de lo masificado y las ansias de poder, ha priorizado el conocimiento y el trabajo sobre las relaciones afectivas, lo que ha conducido a que la familia mute o, en el peor de los casos, desaparezca como espacio de encuentro, descubrimiento y construcción colectiva del sujeto, para convertirse en un lugar de paso en donde se distribuyen responsabilidades y se delegan la tarea formativa a *otros* (televisión y escuela) que, a su manera, instituyen y consolidan los valores del sistema y moldean al individuo que la sociedad requiere para el instante efímero de la inmediatez.

La televisión, la internet, los juegos electrónicos y otros medios, se convierten en un antídoto a la soledad que viven los niños y niñas, debido a la ausencia de un grupo familiar cohesionado que le ayude a construir vínculos de intercambio afectivo; este vacío lo suplen programas cargados de contenidos que empobrecen la capacidades sociales y los convierten en un elemento más de la cadena de consumo. La escuela, por su parte, ha priorizado su interés en la razón y la adquisición de conocimiento, lo que ha marginado las motivaciones, pasiones y virtudes al espacio familiar y religioso (Zubiría, 2007); con lo que se olvida que conocer es, sobre todo, un proceso de interacción, a través del cual el ser humano encuentra sentido y significado en la medida que lo que se aprende, es acompañado por una carga afectiva que lo moviliza.

Como se ha mencionado la socialización es, ante todo, un proceso afectivo que requiere la presencia de un *otro* que acompañe el desarrollo de habilidades intra e interpersonales, que posibiliten que el niño y la niña se haga consciente de sus sentimientos, los exprese y pueda sensibilizarse ante la realidad del *otro*, con el propósito de establecer relaciones basadas en el respeto y la responsabilidad social. Por lo tanto, en la medida en que el amor se brinde se pueden o no fortalecer las relaciones emocionales y afectivas; ampliar o reducir la percepción de lo que experimenta, siente y hace la persona; desarrollar la seguridad necesaria para explorar y reconocer su entorno; y construir el marco de habilidades que favorecen su interacción. Por tal motivo, los procesos de socialización deben dirigir su quehacer hacia el fortalecimiento del entramado relacional y afectivo del ser humano con el fin de valorar su potencial y el de las personas que lo rodean.

La socialización, en este sentido, permite descubrir la vida como un espacio de constante aprendizaje y complemento en el que el amor se hace fundamental en la construcción del *yo* como *otro*, así como en la construcción de la vida como un espacio que se comparte con los *otros* y consolida el *nosotros*. Al afirmar que el amor es una construcción, se visibiliza un *yo* que se hace y rehace desde unas capacidades racionales (intelectuales) y espirituales (sensibles) que al entrar en interacción con *otros*, lo dota de unos rasgos particulares que le permite descubrirse y definirse como humano; en otras palabras, como un ser que busca y opta al evidenciarse como interioridad, posibilidad comunicativa y deseo de autorrealización. Estos tres elementos constitutivos de la vida humana, se alimentan de las construcciones afectivas que a partir del proceso de socialización el niño y la niña han recibido a través del encuentro con los *otros*.

El ser humano, como primera característica, es interioridad; o sea, una existencia que se hace, nutre, particulariza y transforma como resultado del intercambio con otros, lo que le permite percibir el mundo, la realidad en que se enmarca la vida y las sensaciones que emanan de las relaciones que dentro de ella se establece, como una construcción subjetiva que lo hace dueño de un acumulado histórico, donde de manera específica y única se entretajan los conocimientos, experiencias y anhelos que estructuran su proyecto de vida. La existencia humana por esta razón no es un ejercicio de transmisión y asimilación, sino de interiorización de aquellos elementos que al compartir la vida lo afectan, se hacen significativos, modifican su interioridad, lo dispone de manera diferente en el mundo y lo orientan hacia determinadas acciones.

Es a través del intercambio con el otro que el ser humano construye su interioridad, la cual es derivación de un entramado relacional desde donde surgen diferentes vivencias afectivas

(sentimientos) que implican una captación cognitiva, una afectación, una alteración somática y una inclinación hacia cierta conducta, desde las que se informa sobre la relación que se establecen con el mundo, y la manera como esta modifica los pensamientos, las acciones del ser humano sobre si, los otros y el entorno, es decir su subjetividad. La captación cognitiva permite reconocer la realidad y la manera cómo ésta influye sobre el sujeto; en este sentido los otros son “...una experiencia consciente que sintetiza los datos que tenemos acerca de las transacciones entre mis deseos expectativas o creencias, y la realidad” (Quiroga 2001, p.32).

El componente cognitivo de los sentimientos designan las cualidades de los objetos y las personas, lo que le permite al sujeto identificar la manera en que se es afectado por estas; la afectividad no está separada de los elementos y seres que conforman el mundo, son ellos los que la motiva y hacen del ser humano un ser en busca de significado, el cual trasciende la construcción racional para ubicarse en el plano de la corporalidad, es decir del reconocimiento del cuerpo como mediación entre la consciencia y el mundo. La construcción de significado conlleva un proceso de afectación que toca, permea y lleva al ser humano a descubrirse en su intimidad, con lo que la vida cobra sentido y se convierte en un llamado que se hace conducta, que adquieren un carácter indicativo desde donde se señala la manera como se materializa la vida en referencia a los valores construidos socialmente.

Vivir es recorrer y sentirse parte del mundo, lo cual aporta paulatinamente nuevas opciones, experiencias, creencias y sentimientos que enriquecen su subjetividad (Zubiría, 1999). Amar es reconocer en el ser humano la capacidad de conocer, sentir y compartir, que al hacerse una construcción que emana de su interioridad, es decir de la acción de conocerse, apreciarse y

compartirse, le permite conocer y comprender al otro, lo cual conduce al establecimiento de relaciones de empatía. *La comunicación como segunda característica* de la vida humana, implica reconocer que el ser humano no es concreto sino que es un ser que constantemente se transforma de acuerdo a sus gustos y necesidades. O sea, la existencia humana, está supeditada a factores de interacción y de comunicación, a través de los cuales el sujeto toma conciencia de sí mismo mediante el encuentro intersubjetivo, que motivan el conocer, sentir y actuar.

Es a través del afecto que el ser humano se descubre como un *yo* que junto a un *tú* se hace constantemente, lo que implica que las relaciones intersubjetivas deben favorecer en todo momento la convivencia, es decir “...el recibir, donar, compartir, hacerse y crecer, en un palabra amar” (Quiroga, 2001, p13.) En la medida que el ser humano comunica su afectividad y ésta entra en sintonía con los otros, se logra percibir que su vida es valiosa, es decir que se le reconoce en su dignidad, y por tanto se le respeta, se le escucha, se favorece la expresión de sus sentimientos y se hace visible, lo que conduce al crecimiento del ser humano en su autoestima, así como su desarrollo dentro de un ambiente sano que motiva a compartir.

La comunicación desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (citado por Serrano, 1994) exige reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros como actores sociales, como hablantes y oyentes que comparten su interpretación y comprensión de la realidad y los fenómenos propios del mundo de la vida que desde su particularidad cada ser humano construye, en otras palabras, de un mundo objetivo de la cultura, un mundo social basado en las relaciones interpersonales y un mundo subjetivo constituido desde las vivencias particulares que se pueden expresar a otros. El mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo se convierten en un

referente para el desarrollo de los procesos comunicativos, desde los cuales los niños y niñas logran el descentramiento afectivo (Frabboni, 2006). Es decir, conquistan la capacidad de entender y compartir las emociones propias y las de los demás, lo que favorece la construcción de vínculos basados en la alteridad, que los llevan a significar las alegrías, dolores, entusiasmos y desilusiones con lo cual se favorece la construcción de la identidad personal y, desde esta, de prácticas de solidaridad.

La tercera característica de la vida humana es la autorrealización, la cual solo se alcanza al hacerse consciente de la libertad, es decir de la capacidad de autodeterminación y elección que acompaña al ser humano. Cuando se elige, se adquiere un compromiso, se construye un vínculo con aquello que se ha elegido, en el cual se hace presente el componente afectivo como motor que moviliza la existencia hacia la creación y la transformación del ser humano y su entorno; es a través de las decisiones que se toman que el hombre y la mujer, orientan y direccionan la existencia hacia la construcción de un proyecto de vida. La autorrealización según Frank (citado por Quintana, 1993) es una meta que en todo momento busca alcanzar el ser humano y que está íntimamente ligada con la auto trascendencia, con la capacidad salir de sí mismo con la intención de favorecer el encuentro de un *yo* con un *tú*, que al afectarse recíprocamente hacen visible al *otro* como otros, como seres que desde su otredad son complemento y por tanto seres llamados al servicio mutuo.

La autorrealización exige la movilización de las diferentes dimensiones del ser humano con el fin de: construir una visión integral del sí mismo, del *otro* y el entorno del cual hace parte, definir un camino a seguir y estructura un proyecto que no se hace aislado del mundo, sino que conlleva

el reconocimiento de la vida como un acto que se desarrollan junto a otros seres humanos que la enriquecen; Miguel de Unamuno (citado por Zubiría, 1999) afirma que “Convivir es consentir y consentirse es entenderse unos a otros, comprometerse” (p.22); lo que sugiere sentirse afectado y hacerse parte del proyecto que el *otro* está construyendo, no como quien moldea sino como quien favorece su autodeterminación, es decir la adaptación a su grupo social, su crecimiento, transformación y proyección en procura de alternativas de cambio sobre la realidad, lo que conduce a la trascendencia.

La construcción afectiva del *yo* en la que han participado otros (madre, padre compañero, pareja, familia), hace evidente la necesidad del encuentro entre un *yo* y un *tú*, quienes crea y recrea una nueva realidad llamada nosotros, desde la cual se aporta a la construcción del ser humano y de relaciones afectivas estables que hacen posible que la vida individual y social cobra sentido. La construcción de afectividad implica en todo momento un proceso de acompañamiento, a través del cual la persona logra reconstruir la relación consigo mismo y con los demás, manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, todo ello en el marco de reconocerse como ser social; el encuentro con los otros es un ejercicio en el que se aprende a dar y a recibir como manifestación del amor a *otro*. Amar, entonces, le exige crecer a quienes, a través del encuentro, se sienten afectados desde la interacción en su autoconcepto, autoimagen y autoestima, es decir en su habilidad para conocerse y construir una opinión propia de su personalidad; visibilizar la imagen que otros tienen sobre él o ella y valorar su existencia así como las posibilidades que desde esta le permiten constituirse en un proyecto. Estos elementos son el pilar desde el cual se cimienta la identidad humana, lo que en un primer momento le

permite al ser humano nombrarse y posteriormente hacerlo con los demás, al hallar sus propias razones para no sucumbir ante las expectativas, pretensiones y miedos de los otros.

El reconocimiento del sujeto en su identidad, le hace posible amplía su visión del mundo y de la dimensión relacional en que esta se enmarca, lo que hace posible que la vida se haga expresión de una actitud dialógica que encamina al niño y la niña a tomar conciencia de su *yo* en relación con los demás con la intención de hacerse libre y respetar la libertad del otro. Dar el paso del otros al nosotros, implica que aquellos que través de las relaciones interpersonales sienten afectados, compartan la libertad como un ejercicio a través del cual se manifiesten sus iniciativas y posibilidades, se interviene de manera igualitaria y se hacen copartícipes de la construcción de sus proyectos. Reconocer la posibilidad del nosotros, exige superar la idea de dominación sobre los otros, con el fin de favorecer la cooperación y el compromiso a través de un ejercicio de acompañamiento mutuo que permita el reconocimiento, comprensión y expresión de las emociones y sentimientos, que al ser compartidos y reflexionados, permite ampliar la interpretación sobre la vida que se comparte con otros.

De lo anterior, se hace posible que el ser humano profundice en su autoconocimiento, la construcción de su auto imagen y el desarrollo es su autoestima; asimismo que favorezcan la construcción de relaciones adecuadas que hagan posible dar y recibir amor. (Característica esencial de los seres sociales) Estos rasgos que hacen evidente la necesidad de comprometerse con la libertad y la construcción del nosotros, tiene su origen en los grupos más pequeños dentro de los cuales la persona comparte su cotidianidad y progresivamente abarca espacios más amplios de interacción relacionados con el ejercicio sociopolítico. Afirma Freire (citado por

McLaren, 2000) que el amor es un acto político que transforma el *yo* y propicia el encuentro con el *otro* dialógico, lo que hace posible la lucha por la libertad. El amor que emana de la vida en comunidad, permite que el cuidado, la confianza y el bienestar aviven la esperanza, es decir el desarrollo del diálogo como manifestación de la realidad que oprime y de las prácticas que junto a otros orientan hacia la búsqueda de la plena humanización del hombre y la mujer como parte de un nosotros más amplio que es el mundo.

La cultura tojolabal² permite extender la comprensión del nosotros, al plantear la necesidad de superar el *yo* que se encierra en sí mismo y se aísla de los demás en busca de seguridad; para ellos el nosotros es manifestación de la vida en comunidad, un ejercicio donde se abraza, se carga y se es acogido por la familia nosóstrica que rodea y se hace corresponsable del *otro*, al punto de ayudarlo a reorientar su vida y sanar las heridas que en la convivencia se suelen provocar. Considerarse como parte del nosotros conlleva el cuidado mutuo, con el fin de no permitir que se corra la comunidad debido a “...sentimientos de odio y rencor...” (Lenkersdorf, 2004, p.118), lo cual se logra al reconocer que el poder no es propiedad de unos pocos, sino que éste se configura en una práctica compartida entre quienes integran la comunidad, con la intención de construir acuerdo y garantizar la unidad y la legitimidad. La construcción del nosotros en esta cultura se amplía progresivamente de las relaciones intersubjetivas, al reconocimiento del ser humano como parte de un nosotros más amplio que engloba a todo aquellos que poseen vida.

² Al hablar de los tojolabales se hace referencia a un pueblo Maya que vive en la actualidad en la frontera de México con Guatemala. Pero más allá de eso, se hace referencia directa a lo que postula Lenkersdorf (2002): “Al destacar la particularidad de la educación tojolabal nos encontramos con el nosotros...” (p.67)

Vivir desde la perspectiva del nosotros, implica de manera particular que el adulto deje de lado la idea de superioridad desde la cual a subordinado al niño y la niña, para rodearlos, acompañarlos y descubrirlos como seres complementarios, es decir como seres que desde su otredad, pueden aprender, enseñar y responsabilizarse de otros, lo que fortalece en él o ella la capacidad de dar y recibir. Contribuir a la construcción de un *yo* capaz de vivir comunitariamente y hacerse parte de un nosotros, exige una educación nosótrica, es decir una educación en la que los adultos rodeen a los niños y niñas para aportarles desde su experiencia y disposición dialógica, aprendizajes significativos que fortalezcan y dinamicen su vida comunal, pero no solo un adulto proveedor, sino que este se pueda convertir en receptáculo dispuesto a recibir los aportes que niños y niñas tienen para hacer en función de su experiencia propia. En este sentido resulta importante comprender que el desarrollo del niño y la niña requiere del perfeccionamiento afectivo, el cual es fruto del encuentro con aquellos que asumen el rol de cuidadores y que influyen de manera directa sobre el desarrollo de su personalidad.

Según Erickson (citado por Rice, 1997) el desarrollo de la personalidad transcurre entre ocho etapas del ciclo vital en donde los seres humanos manifiestan momentos de crisis que guardan en su esencia una tarea orientada a la superación personal y la búsqueda de armonía. Los seres humanos desde la primera infancia y hasta la vejez se enfrenta a un sin número de dualidades que requieren de la presencia y acompañamiento del *otro*, que le ayude a construir la confianza antes que desconfianza, autonomía antes que la vergüenza y la duda, iniciativa antes que culpa, laboriosidad antes que inferioridad, la identidad antes que confusión de rol, intimidad antes que aislamiento, generosidad ante que estancamiento, la integridad antes que desesperación. La construcción del *yo* como *otro* y como parte de un nosotros, es un ejercicio de aprendizaje que

implica la presencia, cercanía y contacto, lo cual solo es posible cuando la educación se contempla como una acción nosótrica y no como un acto individualista, como un acto basado en el afecto y no en la mera escolarización, ello exige que no se rompa el vínculo materno y familiar sino, todo lo contrario, fortalecerlo y ampliarlo al incluir, dentro de estos vínculos, la corresponsabilidad de la comunidad, con lo que el niño y la niña logran pasar de un nosotros receptor a un nosotros compartido (Lenkersdorf, 2008)

Este tipo de educación exige colocar en el centro de la reflexión pedagógica al afecto como principio fundamental, lo que permite resignificar la imagen que se construye del niño y la niña como posibilidad, para reconocerlos como un presente, una realidad en el que los talentos y potencialidades afloran, permiten el conocimiento, el encuentro y el diálogo.

La conversación: un tejido de emoción, escucha y lenguaje

El lenguaje al constituirse en la herramienta tangible de la comunicación humana, hace posible interactuar con los demás y constituirse junto con ellos como un *otro* a partir del reconocimiento y la comprensión, a través de este ejercicio el sujeto exterioriza su diálogo interior lo que le brinda la oportunidad de ser parte de un nosotros. El lenguaje debido a su relevancia ha sido objeto de muchos estudios, sin embargo estos se han limitado al carácter hablado, relegando elementos de gran importancia dentro de los procesos de construcción de la subjetividad como los son: el lenguaje desde la escucha y la emoción, que contemplados en conjunto, se convierten en la ventana que posibilita comprender mejor al *otro* desde su realidad (contextos sociales, familiares, escolares o individuales).

Pese a esta complementariedad (lenguaje, escucha y emoción), las ciencias que se ocupan del estudio de la lengua transmitida en diversas formas (como la lingüística), se enfocan en el lenguaje hablado, omitiendo la escucha y las emociones como elementos significativos dentro del acto comunicativo, solo se escucha de manera particular, sectorizada desde el yo, lo que aleja la posibilidad del nosotros que surge del lenguaje escuchado, y que visibiliza otra realidad, la del *otro*. (Lenkersdorf, 2008).

La escucha es otra lengua que no puede ser reemplazada en el proceso del comprender e interpretar la realidad que se comparte, puesto que a través de ellas se visibiliza al *otro* y se hace realidad el reconocimiento como un acto de confrontación y transformación individual y colectiva. Cuando no se escucha las palabras se “van al aire”, diariamente la cantidad de información que es traída a nuestros oídos es incalculable entre palabras, ruidos y sonidos, así que nuestra mente deja pasar aquella que considera poco relevante y la convierte en ruido, aunque no siempre lo sea; esta selección puede hacer que se pierdan elementos valiosos para la comprensión y aceptación del *otro*, lo que limita o elimina de entrada a la construcción del nosotros, ya que ante tanto bullicio no escuchamos, es esta saturación de palabras y sonidos internos y externos, la que no permite en gran medida una comprensión consciente de lo que nos rodea, esto hace que la escucha sea algo ambiguo y problemático.

La capacidad de escuchar le permite al sujeto ampliar sus posibilidades de desarrollo, la comprensión sobre la manera como establece las relaciones con otros y el entorno, así como de la forma en que dentro de este espacio se es valorado y reconocido, estos elementos hacen

posible transformar la percepción de la realidad y encaminar al ser humano hacia sus trascendencia (deseo de ser más) como parte de un proyecto común, que posibilita prácticas democráticas diferentes y realmente participativas. La construcción de un proyecto común que valora el lenguaje y la escucha requiere reconocer al *otro* y en esa medida reconocerse a sí mismo en un diálogo consensuado, donde no se atiende la imposición de individuos o sectores dominantes, si no que el poder se deposita en la corresponsabilidad del nosotros, lo que favorece que los acuerdos sean el resultado del escuchar las voces de todos. “El escuchar democrático es, pues, la capacidad de fijarse en los pensamientos, las voces y palabras que dicen los otros...” (Lenkersdorf, 2004, p.92).

El lenguaje que reconoce y acepta al *otro* como *otro*, es ante todo un lenguaje de carácter afectivo en el cual el intercambio de ideas experiencias, sentimientos y anhelos, se constituye en un ejercicio de dar y escuchar la palabra del *otro*, con lo que se facilita el consenso y por ende la acción como resultado del acuerdo, es decir materializa la convivencia, desde la comunión entre la razón y la emoción, ya que lo racional se da desde la coherencia que se construye en el lenguaje que surge desde la emoción y se manifiesta en el actuar (Maturana, 2001). Esto acerca al *yo* al *otro*, genera vínculos, hermandad y paz, lo contrario desencadena desequilibrio y caos.

Comprenderse, aceptarse, transformarse y amarse, implica participar en la vida afectiva de los demás, desde el lenguaje, la escucha y la emoción; es fuente catalizadora de la convivencia, que por medio del lenguaje hablado y escuchado, se transmite y permite la construcción con el *otro*, como manifestación de amor, legitima al *otro*, al incidir en el dominio de las acciones. Razón por la cual, es dinamizador del desarrollo afectivo, social y humano, ya que solo son sociales las

relaciones que surgen de la aceptación del *otro* como un legítimo *otro*. Es así que desde todas sus dimensiones el papel del lenguaje, la escucha y la emoción, es un proceso didáctico y dialógico que posibilita el intercambio de conocimiento y experiencias, a esto Maturana (2001) denomina lenguajear, escuchar las necesidades de los y las demás, entender y respetar desde la mirada del *otro*, desde una escucha consciente de su perspectiva como hablantes, la cual devela nuevas realidades que transforman a su vez al que escucha, al pasar de la realidad de un *yo* hacía la de un *nosotros*, que reconoce a ese *otro* como un ser único que se presenta en relación constante con un entorno que le constituye y le fortalece.

La pedagogía del amor

Las pedagogías alternativas, que reconocen la importancia de validar el discurso, en interacción con la experiencia vital que constituyen a la emocionalidad humana, se encuentran en el propósito común de educar personas felices con capacidades interpersonales que les permitan reconocerse y reconocer el *otro* que los constituye, un ejemplo de ellas es la pedagogía del amor propuesta por Zubiría (1999), en la que se plantean algunas tareas “existenciales” que no se dan de manera natural en el ser humano, pero que por su importancia en el desarrollo del ser, son deberes “misionales” que les corresponde atender a las diversas instituciones de la sociedad humana, éstas son el cultivo de lo intelectual y lo proyectivo, al igual que lo existencial y lo interpersonal como esencia para el desarrollo de los sentimientos, donde las relaciones sociales precisamente son generadoras de felicidad y potenciadoras de la autoestima y por ende de lo íntimo y lo personal.

En este sentido, convertir el aprendizaje en educación para el amor, desde un modelo humanista e integrador, posibilita la reflexión y la consciencia de la existencia misma, desde la particularidad de cada ser, en sus dimensiones fisiológicas y sociales en lo que tiene que ver con la relación con los otros, en el que el ser se configura en el conversar, en el entrelazamiento del "lenguajear" y emocionar, hacia el acuerdo y la acción consensuada, es decir que una pedagogía basada en el afecto, recoge una de las principales tareas de la enseñanza, la de hacer consciente al estudiante de su propia realidad (Fromm, 1994) De esta manera, es un imperativo potenciar el desarrollo mismo del ser hacia su propio reconocimiento y felicidad, ya que los sentimientos positivos y realistas de sí mismo repercuten en una actitud sana que se manifiesta en capacidades afectivas, intelectuales y sociales en busca del desarrollo del ser.

Es así, que el acto de educar se convierte en un ejercicio de complementariedad desde el cual se hace posible edificar pautas acordes con el contexto inmediato del educando, que le permitan al sujeto auto descubrirse, valorarse y quererse; la autoestima como resultado de la sincronía entre el amor a sí mismo y hacia los demás, se construye en la medida que la proximidad al *otro* posibilita también un nosotros, en este momento la identidad se constituye y es posible, desde la alteridad, que la presencia del *otro* nos habita y éste reconocimiento es el vehículo hacia la libertad, ya que en la medida en que nadie es propiedad del *otro* al reconocerlo y valorarlo, se crea consciencia y el ser puede asumir como sentipensante.

Los seres humanos sentipensantes tienen mayores habilidades en los escenarios que se desenvuelven, las capacidades cognitivas son estimuladas por la motivación afectiva, es así que el afecto incide, transforma y proyecta las emociones; posibilita el establecimiento de metas y la

cognición de la mano con el aprender, y genera los medios para alcanzar esa meta. Por el contrario la ausencia de afecto construye otro tipo de emociones que no se armonizan con el amor interpersonal, generan otro tipo de sociedad sin proyectos, que no se reconoce y por ende no se valora o gobierna a sí misma. Por lo tanto los sujetos que la constituyen carecen de la capacidad de ponerse fines, automotivarse y aguantar el esfuerzo en la lucha por su felicidad y autonomía, una sociedad aislada de la posibilidad de construir el nosotros.

En este sentido educar es un ejercicio en el que se prioriza el cuidado del *otro*, para que él o ella aprenda a convivir, a darse a los demás, a amar, a interactuar a través del lenguaje - Entendido en sus diversas manifestaciones- convirtiéndolo en un espacio constructivo que surge de la interacción constante entre el conversar y las emociones propias de las experiencias de vida que se dan en cada sujeto. Conversar o “lenguajear” en este sentido es una forma de convivir juntos, en armonía entre el hacer y el emocionar, “...todo esto en un proceso de entrelazamiento recursivo que constituye el conversar como un fluir de coordinaciones de coordinaciones de acciones y emociones.” (Maturana, 1992, p. 212).

Este es el valor dinámico de la afectividad como potenciador de desarrollo y cambio en la vida humana, permite alcanzar una mejor comprensión de la vida misma, pero requiere del establecimiento de criterios y acciones encaminadas hacia una formación integral basada en el afecto, es allí donde se constituye el sujeto y se le brinda la posibilidad de construir escenarios que fortalezcan sus sentimientos, así como la capacidad de expresarse, manifestarse, dialogar desde lo que percibe en su propio ser, diferente y único, trascender así la cultura, la naturaleza y

la voluntad que ejercen gran influencia en su libertad, en su nivel de participación, en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de su entorno social.

De esta forma, la educación y cualquier proceso de formación como ejercicio responsable de la sociedad, se convierte en herramienta para fortalecer la identidad, es decir que es el espacio en el que los seres humanos se reconocen como individuos, que participan en sincronía con el mundo de manera consciente y responsable, ponen en juego sus sentimientos y en la amistad o en el conflicto crecen en condiciones de mayor consciencia social para su desarrollo. En este proceso los sentimientos, como experiencia que dan consciencia de lo que genera el contexto en el ser, modifican su capacidad afectiva, es decir la capacidad de relacionarse, dirigir su vida, definir sus conductas, metas u objetivos, es uno de los elementos claves y fundamentales en un ejercicio pedagógico, que ponga en relación armoniosa a los sujetos con el mundo; Trujillo (2008) escribe: “Ello presume que la pedagogía de las emociones respete los ritmos y todas las demás diferencias individuales, de modo que cada cual pueda expresar su propia singularidad”.

En este sentido, para la pedagogía basada en el amor, el ser humano debe alcanzar su autonomía y fortalecer los valores necesarios de acuerdo con su proyecto de vida, como actividad concreta, cambiante y dinámica, así de manera comprensiva tomar aquello que le hace único y reconocerlo parte de sí, pero esto requiere de entornos educativos sensibles a esta necesidad social, que posibiliten el desarrollo de las capacidades y habilidades presentes en las diferentes dimensiones del ser (en lo cognitivo, afectivo, motor, ético, estético, político y social). Lo afectivo, como la capacidad de ser afectado por la realidad, se construye y fortalece a partir de las experiencias que se van generando, siendo un reconocimiento continuo del entorno que

tiene significación y afectación leve o profunda en el ser, es decir las vivencias según el grado de intensidad con que se experimentan son momentáneas o trascendentales en la vida “La realidad entra en el sujeto y le afecta, lo cambia en su interioridad y lo predispone de manera distinta respecto al mundo” (Quiroga, 2001).

En este orden de ideas, el conocimiento y la formación afectiva, representan la posibilidad de un nuevo modo de vivir, ser más “dueño” de sí, contar con la capacidad de captar del entorno lo que necesita, para hacer posible sus sueños y vivir en armonía. Esto implica reconocer aquellas características que hacen única la forma cómo la persona se siente afectada por su entorno (tendencias) y la forma como se reconoce y reconoce el *otro* en la construcción de su vida (empatía). Es decir, asumir de manera consciente la fuerza inscrita en su ser por las “tendencias” naturales que lo habitan, y que están presentes en la constitución afectiva de cada individuo. En torno a las tendencias, Quiroga (2001) las define como el modo en el que cada ser humano tiene una orientación que forma parte de su impulso interno, y que es capaz de generarle un cambio en busca de la forma como realizarse hacia su propia perfección, es decir es una fuerza que dirige la acción y se expresa de manera natural y ordenada, ya que “La vida intelectual de que goza el hombre no sustituye a la sensible, sino que la asume”(Quiroga, 2001 p.25).

Este estado de consciencia posibilita también el desarrollo de la habilidad para conocer lo que puede estar sintiendo el *otro*, a esta capacidad Goleman (1995) la define como Empatía, elemento importante en toda interacción, dicha habilidad de interpretar el lenguaje verbal y no verbal de las personas con quienes se interactúa, surge como parte de las lecciones iniciales de la vida emocional de los niños y las niñas, se constituye en el reconocimiento de las emociones

propias, en un estado de consciencia de sí mismo, que se desarrolla a su vez de las experiencias y hacen posible el reconocer cuando sus emociones son aceptadas y correspondidas. Estos elementos al ser tenidos en cuenta en los entornos educativos, redundan en ambientes pedagógicos óptimos de aprendizaje, con el fortalecimiento de escenarios para el encuentro desde el afecto, la libertad, la autonomía y la exploración espontánea de habilidades, se trata de poner en primer plano la sensibilidad, la imaginación y la afectividad, una educación para la recuperación del sujeto y el fortalecimiento de sus habilidades para escuchar y comunicar, procesos formativos integrales y alternativos que posibiliten la sensibilidad, la imaginación e interiorizar el afecto y el amor.

CAPÍTULO VI. LA PARTICIPACIÓN: RECONOCIMIENTO Y RESPETO DEL OTRO COMO SER LEGÍTIMO

El ser humano como un ser situado en el mundo, teje en torno a él un sin número de relaciones, que no solo garantizan su sobrevivencia, sino que movilizan cada una de sus dimensiones en busca de construir su idea del mundo, ubicar su lugar dentro de él, dar sentido a su existencia junto a otros y dinamizar su proyecto de vida. Es en este contexto es que la búsqueda, la identificación y la dinamización de la vida humana se hace un hecho social a través del lenguaje. El lenguaje como práctica a través del cual se legitima al sujeto, es ante todo una vivencia en donde se recupera la capacidad biológica del encuentro y del amor (Maturana, 2001), desde la cual es posible vivir el intercambio y el establecimiento de vínculos de complementariedad, que hace que este se sienta y se haga parte de los diferentes espacios en los que interactúa como un *otro* reconocido y respetado en su integridad, con lo que se restituyen a la persona en su valor absoluto. El lenguaje, entendido como intercambio afectivo, hace posible la identificación y el desarrollo de sentido de pertenencia, lo que conlleva al ser humano a comprometerse y orienta sus capacidades hacia la transformación y el mejoramiento de su entorno social, es decir a hacerse partícipe de la construcción de un proyecto común que antes que homogenizar busca emancipar.

La construcción del ser social en torno a un proyecto común que se expresa a través del lenguaje, es el resultado de un tejido hecho de vivencias y experiencias que entrelaza las emociones y la razón. Según Maturana (2001) las emociones son dispositivos corporales que

determinan en el ser humano su forma de actuar, lo cual se constituyen en el fundamento de lo racional, es decir de la “...coherencia operacional de los sistemas argumentativos, que se construye en el lenguaje, para defender o justificar nuestras acciones” (Maturana, 2001, p.10) El mundo relacional por medio del que el ser humano erige su vida, tiene un fundamento emocional, que define las condiciones para la convivencia, es decir, que precisa la manera como el sujeto vive junto a *otro*; coexistir con otros es, ante todo, un ejercicio que alterna dos emociones denominadas pre-lenguaje: el amor y el rechazo (Maturana, 2001)

El amor es la emoción que fundamenta lo social, al procurar la aceptación del *otro* como un legítimo *otro*, es desde el amor que la participación toma sentido, puesto que es gracias a este que el sujeto sentipensante se entiende como parte de un todo en el que la alteridad lo complementa y del que participa. El amor, por lo tanto, se puede concebir como un proyecto alternativo al propio y al del mundo homogenizado, y con el cual es posible entrar en diálogo bajo la intención de favorecer el crecimiento físico, intelectual, social y espiritual. De allí se generan los factores ya mencionados: *ser parte, tomar parte y el sentirse parte*.

El amor moviliza al ser humano hacia el encuentro y, por tanto, hacia la confianza que se convierte en la disposición adecuada para la erigir la convivencia; al valorar el mundo como un espacio compartido se favorece el reconocimiento del lugar del *otro*, creer en sus posibilidades, contribuir a su realización y dignificación como extensión de la propia, lo que llena de sentido la existencia, al ampliar el horizonte de la convivencia, y de nuevo *ser parte, tomar parte y el sentirse parte* son intrínsecas a una labor en la que la participación infantil es el objetivo.

Por otro lado, el rechazo es la “...negación del amor, con lo que se abre paso a la indiferencia, al cultivo del odio que niegan al *otro* y permiten o llevan a su destrucción”. (Maturana 2001, p.46). El rechazo hace del encuentro algo accidental, que tienden a la separación, al desconocimiento y a la negación del *otro*, sin darle oportunidad a su posicionamiento como alteridad que completa al *yo*, con lo que se dificulta la convivencia, El amor no se niega desde la condición biológica, pues todos nacemos y vivimos en función de él; se obstaculiza a nivel cultural cuando se colocan límites y se construyen discursos racionales que rompen con la confianza y el respeto al *otro*, convirtiéndolo en un oponente al que hay que someter. Vivir bajo condiciones de rechazo hace que surjan otras emociones (tristeza, odio, miedo), otros dominios de acción que coartan al ser humano en su experiencia compartida, que hacen que la armonía interior o coherencia interna se pierda y, por lo mismo, la posibilidad de vivir en legitimidad social. (Maturana, 1992).

El carácter biológico de la vida hace del ser humano un individuo movilizado desde el amor, es decir, desde la necesidad del encuentro con el *otro*, lo que alimenta su dimensión social y se hace un llamado a la convivencia, a vivir en respeto y confianza con el fin de legitimar al *otro* como *otro*. Reconoce las experiencias particulares del *otro*, la forma como esta lo ha constituido y como ha estructurado su manera de sentir y pensar, requiere que la vida se haga lenguaje, expresión con un locutor y un interlocutor; demanda que se haga lenguaje y desde este, que se posibilite el diálogo como acto político a través del cual el ser humano se sienta interpelado, entre en controversia con otros, construya junto a ellos y se haga parte protagónica del cambio, en el que la visibilización del otro y la participación estén en medio de estos discursos.

El amor es entonces la base de la acción política y la participación que mediante el lenguaje, hace visible al *otro* (Fromm, 1994); lo que implica aceptación mutua, armonía y libertad, que se va construyendo desde la misma concepción. El lenguaje hecho intercambio y contacto a través del útero materno, establece un canal de comunicación mediante el cual el niño y la niña, a través de su madre, identifican la necesidad de la vida con otros; posteriormente, con el nacimiento, esta idea se amplía a través de la lactancia, la caricia, la palabra y los demás estímulos provenientes del medio, lo que hacen posible la identificación de un *yo*, un *nosotros* y un *otros* a partir de la construcción de diferentes espacios intersubjetivos resultantes de estos encuentros.

La participación como un acto de legitimización del *otro*, exige una relación verdadera a través de la cual progresivamente se confirma la autonomía del ser humano (Apodaka y Villareal, 2009) Es decir, la capacidad de hacerse libre que es, ante todo, un proceso de construcción de consciencia, que en el caso de los niños y niñas exige que el adulto permita la construcción de un discurso propio que impele a recorrer varios tiempos lógicos dentro de la infancia: el reconocimiento del cuerpo, de la voz del *otro*, la aparición de la protopalabra y la posterior construcción de la palabra. (Colín, 2014)

Como ya se ha apuntado, es a través del lenguaje que el niño y la niña van construyendo la idea de cuerpo y de individualidad vinculado a un *otro*; esta unidad es el resultado de la percepción visual y el aprendizaje dentro del estadio del espejo teorizado por Lacan. Posterior a este proceso, el niño o la niña advierte la voz de *otro* como complementariedad de su propio lenguaje, de suerte que él o ella responde a través de gestos, movimientos y progresivamente como protopalabras (expresiones articuladas que responden a una situación y a un texto

particular), con las cuales construye un lugar en el mundo desde el cual relacionarse, según Buber (citado por Abel y Cañón, 1993, p.201): “las protopalabras no son palabras singulares sino pares de palabras una es el par yo –tú; otra, el par yo –ellos...” Es decir que no es una respuesta instintiva, sino manifestación particular, expresión del *yo* que se está constituyendo.

De estos dos pares de palabras según Buber (1995) se construyen dos formas comunicativas diferentes que influyen sobre la relación humana; la primera *yo-tú*, que se hace posible desde la palabra donde hay reconocimiento mutuo de la humanidad en su singularidad e integralidad, en donde el amor se hace responsabilidad de un *yo* con un *tú*, es decir afectación de uno sobre *otro* que exige un trato respetuoso basado en el principio de la igualdad. La segunda hace énfasis en la relación *yo-ello*, la cual favorece construir una experiencia del mundo a partir de la relación con los objetos que lo constituyen, pero que al no ser vigilada, pueden deshumanizar a la persona al convertirlo en un objeto más presente en el mundo y sobre el cual se puede ejercer manipulación y dominio. Participar es, entonces, poner en juego toda la existencia del ser humano, reconocer el cuerpo como parte del mundo, como elemento de interacción y comunicación, como posibilidad de contacto, exploración y construcción de sentido que se alimenta constantemente de las necesidades, deseos y expectativas que a partir de la interacción con otros surgen y que no solo hace posible conocer, sentir y compartir sino que le permite al sujeto definir el lugar a ocupar, la responsabilidad que se adquiere y el compromiso que le implica ser portador de una voz .

Esta voz que no siempre se hace palabra, sino que en el caso del niño y la niña se hace movimiento y comportamiento, le permite manifestar su comprensión de la realidad, hacerse comprensible y aprehender la realidad del *otro*, lo que le posibilita al sujeto expresar su sentir

dentro del mundo y en relación con los demás; desde lo anterior, el lenguaje corporal no niega la posibilidad de hacerse parte, por ello participan más que un ejercicio en el cual se permite la expresión de algunos comportamientos e ideas, debe ser ante todo un espacio para el reconocimiento de la singularidad del sujeto, de su historia, su otredad y de aquello que ha constituido su representación del mundo, eso que le permite construir bienestar pero también de aquello que genera malestar en su vida y la vida de quienes comparten su espacio vital. La participación como legitimización de *otro* como *otro*, es el lugar donde se materializa el sujeto como ser libre, en donde surge la pregunta como cuestionamiento a la forma de vida, en donde se reconocen diversas opciones y se opta por un lugar, un tiempo, unos sueños y unas ideas, que hacen posible sembrar la esperanza y desde ella impulsar su crecimiento.

La participación infantil

El lenguaje como elemento desde cuál se ha constituido la humanidad, hace posible que el ser humano represente el mundo y exprese su experiencia a través de su voz. La voz por tanto, no es un privilegio, no es dada, sino que es una práctica en construcción, es el medio a través del cual el ser humano se manifiesta dentro del mundo, es dicción de su historia, de su situacionalidad y de la manera en que se encuentra involucrado dentro de ella.

El sujeto entra en comunión y se hace parte de una experiencia compartida en la cual cada individuo aporta desde su poder ser, las habilidades que hace posible la construcción de un proyecto común, lo cual requiere de un ejercicio dialógico que permita tomar consciencia de la realidad y las condiciones que afectan la vida y la humanización de la misma. Por tal razón la

participación infantil es ante todo un derecho, lo que significa reconocer al niño y la niña en su dignidad , lo que no se limitan a ciertos espacios, ni es un objetivo o meta a cumplir, sino que es un proceso continuo de aprendizaje que siempre tiene lugar en un contexto determinado.

La participación como práctica contextual, requieren del adulto resignificar su papel como formador, con la intención de escuchar lo que a través de la voz ellos y ellas transmiten, para hacerla tema de reflexión y a través de los distintos conocimiento que del encuentro fluyen, cimentar nuevas formas de relacionarse. La participación se hace entonces un espacio desde donde se potencia el carácter político de los niños y las niñas, lo que requiere que ellos y ellas sean reconocidos como sujetos por parte de los adultos, es decir como historicidad, encuentro, narración y proyección, como seres que desde el presente hacen una interpretación del mundo, de las relaciones, las fuerzas y las tensiones que en torno al poder genera los adultos sobre su humanidad.

Valorar el carácter político de la participación, exige de un ejercicio pedagógico que consienta el constante aprendizaje tanto del niño como del adulto y les permita involucrarse en el proceso de toma de decisión dentro de ciertos niveles de poder, con el fin de visibilizarlos, empoderarlos, permitir que ellos y ellas tomen consciencia de su realidad, encuentren los caminos adecuados para romper con las formas de marginación que sobre ellos se han instaurado y promover la emancipación infantil junto a otros seres humanos. Sin embargo, una de las grandes dificultades dentro de este proceso, es la fragmentación de las relaciones desde las formas de poder instituidas, las cuales ha desmembrado al sujeto al desconocer el vínculo que predomina entre sus dimensiones , lo que dificulta la construcción de la relación consigo mismo, con los demás y

con el entorno desde la perspectiva de la afectividad, debido a la priorización de la razón y su instrumentalización en torno a los fines económicos de la sociedad; esta fragmentación ha hecho que la voz y la palabra del ser humano, en especial del niño y la niña se desconozca, se sancione y manipule.

El desconocimiento de la integralidad del sujeto y la no consideración de su discurso hace, en palabras de Skliar (2002), que se domestique al *otro*, que su voz se haga eco del discurso establecido, dentro del cual es nombrado, rotulado y fabricado mediante el currículo para que cada vez más se “...pueda parecerse a lo mismo, sea lo mismo” (Skliar, 2002, p.119). Este ejercicio que es contradictorio dentro del ámbito formativo, impregna muchas de las prácticas pedagógicas al comprender la necesidad de interacción y el aprendizaje como la adición de unos y otros en torno a ideas, acciones y conocimientos preestablecidos, dentro del espacio que niega al *otro* en su subjetividad, que lo condiciona desde relaciones unidireccionales donde el adulto transmite a la espera de la respuesta que él requiere. Este tipo de práctica propia del mundo adulto homogeneizado, desconoce al niño y la niña en su experiencia, conocimientos y habilidades, lo que hace que se menosprecie, se le quite valor a su voz y se margine.

Romper con las formas de opresión y marginación, requiere reflexionar y asumir una actitud crítica ante la propuesta social que se han establecido, el modelo que la dinamiza y las construcciones culturales que salvaguardan dicho modelo e impregnan todos los actos educativos. Favorecer la participación de los niños y las niñas exige descubrir las formas de la opresión en las que se encuentra inmerso el sujeto y favorecer en la praxis la transformación de las mismas desde un proceso pedagógico que progresivamente se haga acto humanizador y

liberador, en este sentido Paulo Freire afirma que Pretender la liberación de ellos en este caso de los niños y niñas, sin la reflexión previa sobre el sentido de dicho proceso, es transformarlos en objetos, “Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable”. (Freire, 2005 p.45).

En el momento en que asumen la participación como un acto político y por ende liberador, se hace necesario visibilizar los diferentes actores sociales, más allá de la edad, del género, del conocimiento instituido y de la racionalidad consumista, que busca homogenizarlos; requiere reconocer al niño y la niña “...en su vocación ontológica e histórica de ser más” (Freire, 2005, p.45), como una cultura emergente, con una forma particular de ver, comprender y actuar, que al entrar en diálogo con las culturas tradicionales hagan posible desde el consenso y el disenso, plantear alternativas que permitan vivir en bienestar.

La construcción de formas participativas que reconozcan el papel político de los niños y niñas, exige en un primer momento que el adulto tome consciencia de su papel como agente socializador y desde este, reflexione críticamente sobre las prácticas culturales que promueve a través de sus acciones educativas. En este sentido Maturana (1992) plantea la existencia de dos modelos de construcción cultural (patriarcal y el matrístico) que hacen evidente la manera como se ha transformado los espacios de socialización y desde ellos la posibilidad del encuentro afectivo entre los adultos, los niños y las niñas. El primer modelo responde a las exigencias de una sociedad pensada y diseñada bajo los intereses económicos, dentro de la cual se ha fortalecido una cultura caracterizada por la idea del trabajo, el éxito, la producción y la eficacia,

así como la naturalizado de la guerra, la competencia, la lucha en búsqueda de poder y la autoridad, como formas de dominación de otros. (Maturana, 1992)

La primacía de la cultura patriarcal ha hecho que los procesos de socialización del niño y la niña se vivan dentro de ambientes de desconfianza y negación, debido a que desde muy temprana edad, la idea de producción, rompe la relación madre e hijo al igual que la posibilidad del encuentro corporal y afectivo, lo cual afecta el desarrollo fisiológico y psicológico del niño y niña, lo que agudiza la pérdida de la confianza en sí mismo, del autorespeto y del respeto por el *otro*. El analfabetismo afectivo que ronda la vida del ser humano, debido al ejercicio externo del control, desencadena relaciones de desamor, que llevan a la Instrumentalización, la depredación de *otro* y al establecimiento de prácticas marcadas de violencia, que envuelve la vida de los adultos y se replican sobre la humanidad de los niños y niñas, quienes paulatinamente asume que la relación que se construye con el *otro*, se edifica desde un proceso jerárquico en donde él o ella están llamados a seguir obedientemente los mandatos que garantizan el orden social establecido.

Al observar al *otro* como un medio y no como un fin en sí mismo, el control y las formas de disciplinamiento se convierten en herramientas esenciales dentro de los espacios de interacción que se construyen entre los adultos (padre, maestros), los niños y niñas en busca de moldear su existencia, lo que en muchas ocasiones han encontrado en el castigo la mejor forma de someter el cuerpo y la voluntad. La disciplina, según Foucault (2005) permite construir cuerpos "dóciles", que cumplen sin dudar las órdenes atribuidas de manera indiscutible, lo que rompe con toda posibilidad de expresión, cuestionamiento e indignación por parte del niño y la niña, al

desconocer la necesidad de reciprocidad con los otros y la construcción democrática que favorezcan el emocionar, la coexistencia digna y el respeto mutuo (Maturana, 1992)

El desconocimiento del amor como práctica fundamental en la construcción de la subjetividad y de los procesos participativos que permiten la identificación y la construcción de sentido de pertenencia, se agudiza debido al desplazamiento de los procesos de integración de los niños y las niñas a los valores propios de su cultura (inculturación), hacia la implementación de modelos y valores propios de otra cultura (aculturación), con lo cual el niño y la niña se convierte en materia prima, dentro del conglomerado de las políticas mundiales que buscan garantizar un modelo de hombre y mujer, que de manera acrítica responda a las exigencias económicas del mundo globalizado.

Esta realidad que de manera acelerada inunda los espacios vitales del ser humano y las relaciones que establece, modifica la percepción que se tiene del *otro*, sobre el cual se ejerce el poder a través de la fuerza, el conocimiento y el pragmatismo de un proyecto social dentro del que prima el individualismo, el deseo de tener más como demostración del valer y el poder más. Esta situación que envuelve la vida del adulto, lleva a la instrumentalización de la relación que se establece con los niños y las niñas, al concebir que ellos y ellas antes que expresar, deben ser capaces de obedecer, lo que hace del proceso de socialización y de la participación, un acción en donde el adulto delega tareas y responsabilidades con las que considera que contribuye a su integración a la sociedad. Esta práctica hace que los niños y niñas interioricen la idea de que quien mejor haga la tarea encomendada, quien más rápido la desarrolle y quien menos la discuta, adquiere el aprecio del adulto.

Dentro de este modelo cultural, el sentido de la participación como reconocimiento del discurso, se desvirtúa y cae en un juego de ganadores y perdedores, en el que quien posee la habilidad adquiere un status más elevado que aquel que debido a las carencias afectivas fruto de la poca estimulación que el medio familiar y social le han brindado, (Shum y Conde, 1993) silencia su voz, limita y empobrece su vida al considerar que está lejos de encajar en el molde diseñado por la sociedad adulta.

Es precisamente esta forma de ver y comprender las relaciones con el *otro*, dentro del mundo adulto homogenizado, el que afianza la necesidad de tener que encajar dentro del mundo, de encontrar un lugar que garantice el éxito y el reconocimiento en términos del logro individual; lo que dificulta que el adulto coloque su mirada al mismo nivel de la del niño y la niña, que tenga en consideración su discurso y que sea capaz de emprender el camino que se comparte entre todos, pero para lograr esto, el adulto debe acercar sus manos a las del niño y la niña en una mutua cooperación. La comprensión de cómo este proceso afecta la construcción de espacios participativos, puede hacerse a través de los planteamientos de Hart (1993) quien enuncia ocho niveles, dentro de los cuales los tres primeros constituyen prácticas que pese a no ser ejercicios reales de participación, son prácticas cotidianas que desde la perspectiva de la cultura patriarcal hacen utilitaria la relación que se establece entre el adulto, los niños y las niñas.

Este autor hace referencia en un primer nivel a una participación manipulada en la cual los niños y las niñas son receptores de la planificación, las decisiones y los procedimientos que sin consultar sus intereses y necesidades el adulto ha determinado. Un segundo nivel denominado participación decorativa, muestra cómo los niños y las niñas hacen presencia dentro de un acto o

actividad, sin tener claro el objetivo o la intencionalidad de la misma, movilizado por la consecuencia negativa que pueda traerle o por el beneficio inmediato que le brinda, es decir de aquellos que pueda recibir a cambio de la presencia en determinado lugar. Un tercer nivel denominada participación simbólica, recoge las opiniones de los niños y las niñas en torno a los temas que los afecta, sin que con ello sus manifestaciones tengan incidencia ni adquieran la fuerza y representación necesaria para que los adultos que se hacen depositarios de ellas las tomen en cuenta. En este sentido la participación del niño y la niña se convierten en discursos que no trasciende y que nuevamente se convierte en un instrumento que el adulto utiliza para su beneficio individual y de las acciones que a su nombre desea desarrollar.

Estos tres niveles hacen evidente una relación a través de la cual se desconoce al *otro* como un ser relacional capaz de interpretar la realidad en la que se encuentra y de tener un discurso como medio de expresión de la particularidad de su experiencia, lo que limita la posibilidad de hacer parte de la construcción de alternativas para su vida y de la de quienes los rodean. Estos espacios carentes de diálogo entendido, por Freire (1993), como la falta de: "...respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya" (p.45), centran su accionar en una conversación de tipo patriarcal (Maturana, 1992) Es decir, basada en las instrumentalización, el ejercicio del control, la manipulación del *otro*, la negación su existencia y la legitimación de la posibilidad de ser dueño de la vida del *otro*. Desde el modelo patriarcal, se hace evidente el desplazamiento histórico y la paulatina negación del sentido comunitario, al instaurar un nuevo modo de relacionarse basado en la agresión (Maturana 1992).

La cultura matrística por su parte, cimienta sus bases en la conversación dialógica, participativa, inclusiva y colaborativa que permite a través de la comprensión, los acuerdos y el respeto del *otro*, el progreso fisiológico y psíquico del niño y la niña desde el reconocimiento de estos como seres “...autoconsciente[s] con autorespeto y con respeto social”. (Maturana, 2001, p.51) Este modelo que no se limita a la relación afectiva que construye la madre con su hijo, sino que plantea la alternativa de construir todas las relaciones sociales desde la base del amor, traza un camino alternativo para la comprensión del proceso de socialización del niño y la niña, en donde este supera la idea de la transmisión del programa social y de la naturalización del mismo con el que se concibe un ser humano acostumbramiento y conforme, para sumergirse en un ejercicio reflexivo que rompe la idea de una única realidad social y muestra la socialización como un espacio común desde el cual se construye la particularidad del ser humano y su proyecto vital. Esta tarea que requiere de un ejercicio de ayuda y no imposición, debe favorecer el desarrollo de una capacidad crítica y propositiva que surja del sentirse afectado por los hechos sociales y las relaciones que se construyen en torno a él y ella, con el fin de contribuir a la transformación de su realidad a través del encuentro con otros.

En este sentido la socialización se hace un hecho político y moral, desde donde se debe cultivar el encuentro y la afirmación del *otro* en su subjetividad, así como de la necesidad del cuidado de sí mismo y desde este del cuidado del *otro*. Todo proceso de socialización es ante todo un ejercicio político que deriva de estructuras morales orientadas al reconocimiento de la responsabilidad que se tiene con el *otro* y de la necesidad de construir relaciones de empatía, que permita el desarrollo de la sensibilidad, el amor y el compromiso real con el *otro*. El *otro* desde la propuesta afectiva es todo aquel con el que se establece una proximidad ontológica, lo que

hace referencia a la responsabilidad moral de ser para *otro*, con lo cual el *otro* se debe considerar prójimo, es decir toda aquella persona que tiene derecho esperar algo de mí, sin que con ello exista necesidad de conocerlo o compartir algún aspecto de la vida con él o con ella. Ser para *otros* significa la vivencia de un amor incondicional y la ruptura del límite entre *yo* y el *otro*, al reconocer que cualquier acción hacia el *otro* es una acción hacia mí mismo, lo cual implica legitimar al *otro* como *otro*.

Es dentro de la comprensión de la relación de cuidado que se debe construir con el *otro* y que no es exclusiva de la figura materna, sino una característica de todo los seres humanos, que esta propuesta investigativa hace énfasis en la autenticidad de la participación de los niños y las niñas, al reconocer el valor y la importancia de construir procesos de socialización en los que existan la preocupación por el bienestar del *otro*, el apoyo mutuo, la colaboración y la capacidad de compartir, como el camino más adecuado para romper con las formas de fracaso que se construyen sobre ellos y que hacen eterna la búsqueda de la aceptación del *otro*, dentro de un ambiente que no le enseñó a conocerse y a valorarse a sí mismo. De suerte, que construir auténticos espacios de participación exige del adulto reconocer, dentro de los espacios de socialización, al niño y a la niña, como actores sociales, lo cual acentúa la necesidad de acompañarlos en el desarrollo progresivo de niveles de consciencia, responsabilidad y participación en los proceso de toma de decisiones.

La participación como un ejercicio pedagógico debe contribuir al desarrollo moral, al convertirse en el camino que permite el tránsito desde la heteronomía hacia la autonomía personal, es un proceso a través del cual se visibiliza el poder que en el interior del ser humano

está contenido. En este sentido Hart (1993) a partir del cuarto nivel de la escalera de la participación, esboza la necesidad de hacer de esta una construcción intersubjetiva y, por tanto, una práctica pedagógica en la que el discurso de los niños y las niñas adquiera valor y se convierte en un discurso propio que se organiza desde la posibilidad de conocer, reflexionar y dialogar.

El cuarto nivel según este autor es la participación asignada e informada en la que se hace evidente un primer paso en el reconocimiento del *otro* como un *otro*, al favorecer que el niño y la niña conozcan y comprendan los propósitos de las acciones que quieren emprender quienes toman las decisiones sobre su participación y por qué lo hacen. De manera ascendente Hart (1993) ubica en un quinto nivel la participación consultada e informada, dentro de la cual se reconoce la condición personal y social de la niñez, y desde ella de la particularidad de su discurso. En este nivel el lenguaje adquiere valor en la medida que el niño y la niña son preguntados sobre los diferentes espacios de interacción (familia, barrio, escuela, comunidad), bajo la intención firme de escuchar las sugerencias y propuestas que ellos y ellas tienen al respecto de las decisiones tomadas por el adulto.

En este mismo tenor, Lansdown (2005) afirma que se debe considerar al niño y a la niña como una persona capaz de opinar por su cuenta sobre tema que le atañen a él o a ella:

Cuando se habla del derecho a participar no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho. Por tanto es un derecho que se refiere a todo niño que tenga una opinión respecto a un asunto que le concierne. (Lansdown, 2005, p.1)

Entre mayor sea la implicación de los niños y las niñas dentro de situaciones que lo afectan, los aprendizajes éticos, políticos y ciudadanos se hacen más significativos, de igual forma entre mayor armonía y horizontalidad se de en las relaciones, más posibilidades de que en ellas “...los sujetos asuman un rol activo y de corresponsabilidad”. (Oraisón, 2009, p.46) La participación vista desde esta perspectiva hace posible la redistribución de poder, lo que lleva al niño y la niña ha:

...involucrarse y comprometerse, identificándose con la construcción de un nosotros (ser parte), poder decir acerca de las cuestiones que directa o indirectamente le afectan (tomar parte), siendo consciente acerca de los propios derechos (...) de las ganancias y pérdidas que están en juego, de lo que se obtiene o no (tener parte)” (Hernández citado por Oraisón, 2009, p.40)

Ahora bien la autora Lansdown (2005) escribe que si se pretende una participación asertiva de los niños y de las niñas, entonces el adulto debe propiciar y generar espacios acordes a estos requerimientos.

Empatía como participación afectiva

La participación infantil como proceso pedagógico, es decir un ejercicio constante de reflexión y construcción del acto educativo, es esencialmente un encuentro que requiere que quienes entran en contacto se reconozcan en su otredad, lo que significa no solo ubicar las diversas realidades que emanan de la intersubjetividad actual de cada sujeto, sino permitir que a través de diálogo como acto afectivo que involucra el cuerpo, se desarrolle la capacidad de sentirse involucrado en la vida del *otro*. Al considerar al *otro* como un ser que se emociona, que direcciona su vida desde las emociones, se hace fundamental en la construcción de la

participación infantil reconocer la preponderancia de este elemento en la constitución del niño y la niña. Ser niño es ante todo desarrollar una vivencia que desde la experiencia corporal y sensorial, hace realidad las relaciones con el *otro* y el mundo desde la perspectiva del amor o el rechazo, lo que afecta positiva o negativamente el conocimiento de sí mismo, del *otro* y el entorno.

Conocer para el niño y la niña es ante todo involucrarse, lo que implica colocarse en el lugar del *otro*, descentra la vida del *yo* para permitir el conocimiento y el reconocimiento de la vida del tú (Buber, 1995); lo que en este caso requiere la recuperación de la vida como espacio compartido, como lugar en la que se compila y expresa consciente o inconscientemente la trayectoria social y por tanto afectiva del sujeto, así como los sueños y deseos que procuran la constitución de su proyecto de vida. La participación infantil solo es posible cuando los niños y las niñas son considerados como seres presentes en el ahí y en el ahora de la historia, como seres que manifiestan, a través de su cuerpo, los sentimientos que los van haciendo como proyecto y de los que emanan múltiples intereses y necesidades a los que el acto educativo debe dar respuesta, bajo la idea de formar sujetos y no desde la expectativa del adulto que puede llegar a ser.

De suerte, que permitir, dentro de los procesos participativos, la expresión del discurso de los niños y las niñas, requiere entender que esta, no responde a la lógica de los discursos elaborados desde la racionalidad, sino que ante todo es la manifestación del bienestar o malestar que emana de la relación con el *otro* y de las emociones que de ella surgen; es por medio de estas que se construyen un puente que conecta las vidas de unos y otros , del adulto y el niño desde la base de

los sentimientos, por ello participar es un primer momento sentirse parte de la vida del *otro*, de un espacio común en el que se comparte, donde se valora y por tanto se cuida del *otro*, donde la voz surge como búsqueda de una construcción común. Favorecer la participación es entonces un compromiso afectivo, es vivir en empatía, es decir un llamado a hacerse parte desde el amor y la confianza en la vida del *otro*. Vivir empáticamente significa entrar en contacto, acceder a la vida del *otro*, así como permitir que este acceda a la propia, para comprender la particularidad de los sentimientos, sentirse interpelado por ellos y poder sentir aquello que el *otro* siente.

Mead desde la psicología social plantea el concepto role-taking (reciprocidad interacción), el que permite ampliar la comprensión del concepto empatía, este autor plantea que es la capacidad de sentirse como el *otro*, sentirse "...a sí mismo dentro del otro, debido a que por nuestra propia actitud se ha despertado en nosotros mismos, la actitud de la persona a la que estamos asistiendo..." (Mead citado por Repetton. y Talavera, 1992, p.42). Presenciar la vida del *otro*, ayudarlo en busca de su pleno desarrollo, solo es viable cuando se siente al *otro* como parte de sí mismo, ello significa hacerse responsable de su vida lo que constituye en una relación de carácter ético, desde donde se favorece a construcción de la subjetividad, por tanto el *otro* es fuente de auto comprensión lo que es ante todo un ejercicio afectivo-cognitivo que favorece no solo la adaptación social sino su desarrollo consciente y autónomo del sujeto dentro de los espacios de interacción social.

A su vez Varela (2000) plantea que es nuestro cuerpo experiencia construida entre la interacción de lo orgánico y lo social, es decir desde la corporalidad, y que por tanto es desde el cuerpo que es posible aprehender al *otro*, no desde la idea de objeto, sino como otra subjetividad

semejante a la propia, como organismo y presencia encarnada. Esta doble dimensión, dice el autor retomando planteamientos de Husserl: "...es un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consciente; la cual va más allá de la interacción..." (Varela, 2000, p.10) Para hacerse inter-subjetividad.

Por su parte Holffman (citado por Schaffer, 2000) propone que la empatía es el proceso de reconocimiento de los sentimientos del *otro*, en el cual hay un proceso progresivo de desarrollo de capacidades cognitivas, que toma un carácter global en el primer año, es egocéntrico en el segundo año; permite hacerse consciente de los sentimientos del *otro* entre 2 y 3 años y hacia el final de la infancia lograr la comprensión de los sentimientos como parte de la experiencia de vida del *otro*, en donde los afectos que surgen permiten la construcción de una representación de la realidad general que vive el *otro*, lo que hace que se responda de manera particular a la manera de a su manera de sentir. Estos cuatro momentos propuestos por Holffman dentro del proceso de desarrollo de la empatía, hacen posible el surgimiento de una nueva capacidad relacionada con la participación: el altruismo, el cual implica actuar de tal forma que se beneficia al *otro* sin esperar nada a cambio.

El desarrollo del altruismo en los niños, según las investigaciones de Whiting (1975) (citado por Schaffer, 2000) está fuertemente influido por tres aspectos: el número de tareas que se le asignan a los niños, las responsabilidades laborales de la madre fuera del hogar y el tamaño de la familia. Estos elementos hacen que los niños y las niñas reconozcan la importancia de su aporte al bastimento del bien común y por ello participan de manera activa en las actividades que garantizan el bienestar de la familia. Convivir con otros, sentir aquello que lo afecta y ponerse en

su lugar, con la intención de buscar el beneficio común, implica que dentro del proceso de socialización el sujeto se haga sensible a la realidad del *otro* y por tanto nutra su relación de los sentimientos que emanan de este encuentro.

La participación afectiva es ante todo un llamado al reconocimiento del sujeto como totalidad y como ser integral que se hace expresión, búsqueda y voz, dentro de un espacio comunitario, lo que requiere por parte del sujeto valorar la relación con los otros, como espacio de conocimiento de sí mismo, de evaluación de sus actitudes en relación con los otros, como espacio de construcción y compromiso que entrelaza el bienestar personal y comunitario. Por su parte requiere del *otro*, es decir del adulto que haga de los espacios de encuentro, diálogo y construcción de conocimiento, un lugar donde el niño y la niña se sientan de igual valor, donde desarrolle sentido de pertenencia, donde se enaltezcan sus logros y se haga de las limitaciones retos a superar con el apoyo de otros y no el rotulo que marca negativamente la vida con otros, lo que consolida un sentimiento de inferioridad que le impiden al sujeto alcanzar sus objetivos.

La participación afectiva, reivindica al valor de la construcción comunitaria del sujeto, de la *koinonía*, de la participación que favorece la unión, la acción compartida, la comunión en la que el sujeto se vinculan a partir del amor a otros, para hacerse más, reavivar su valor absoluto y rompe con el sentimiento de inferioridad. Solo en la medida que el adulto reconozca que la punta del iceberg que denomina comportamiento es el resultado de una compleja construcción histórica y por tanto relacional en la que el amor o el rechazo a sentado sus bases, podrá acompañar al niño y la niña en la búsqueda de su lugar junto a otros a través del descubrimiento de su verdadero potencial, del amor como impulso vital que hace posible el cambio.

Es imposible construir y favorecer la participación infantil desde el rechazo y las emociones negativas que se instituyen a través de él, el miedo, la rabia, la tristeza entre otras emociones, transforman el poder ser (característica propio del sujeto), en dependencia, sumisión, pasividad y rencor, lo que impide construir la idea de complementariedad entre los integrantes de la comunidad y sume en la consciencia ingenua a la que se refiere Freire (2005) lo que conlleva a una actitud acrítica, fatalista, desorganizada, falta de compromiso y con relaciones basadas en prácticas utilitarias. Solo cuando las relaciones entre el adulto, el niño y la niña favorecen el afecto, el diálogo se hace sincero en la búsqueda de crecimiento mutuo, el amor no solo permite la integración del ser entorno a sus dimensiones, sino la integración del sujeto a los grupos sociales en los que participa, es decir se involucrar de manera activa dentro de las diferentes dinámicas sociales desde una actitud crítica dialógica, que le permite deconstruir y reconstruir su realidad, con el fin de legitimar su vida junto a otros.

La participación escolar un espacio para hacerse sentipensante

La participación como manifestación de la necesidad de hacerse junto a otros, sin invadir o someter, sino como contribución a la construcción del proyecto personal del *otro*, que a la vez se hace aporte al propio, implica asumir una actitud crítica ante el modelo relacional propuesto por la cultura patriarcal, la imposición que desde este se hace de la razón y la negación que por la prescripción de la razón se hace de los sentimientos. Asumir una actitud crítica ante los planteamientos de este modelo, es volver la mirada sobre la necesidad humana de vivir en la

afectividad, de tejer la vida en torno al encuentro y al reconocimiento del *yo*, del *tú* y del *nosotros*, con la intención de rehacer los vínculos que orientan la vida, forjar el sentido de pertenecía e identidad y posibilitar la reconstrucción del saber cómo acto colectivo orientado al cambio.

Con la reconstrucción del vínculo sentimiento-razón, los niños y las niñas legitiman su lugar como sujetos a través de la capacidad de sentir, la cual es elemento fundamental en el desarrollo de sus relaciones y de los procesos de aprendizaje, entendido este último desde un sentido más comprensivo como ampliación de capacidades. De otra parte, el ser humano solo aprende de manera significativa de aquello de lo que surge un encuentro armonioso, aquello que le permite vincularse afectivamente a la vida, de aquello que lo invita a expresarse, compartir su conocimiento y comprometerse. Es por ello que al recuperar dentro del ejercicio pedagógico el afecto, se hace posible el reconocimiento mutuo, la confianza y el respeto como manifestación de la otredad, de ese *otro* que posee una palabra distinta a la de los otros, lo que favorece la construcción de relaciones intersubjetivas y el desarrollo de la consciencia dialógica y por tanto crítica. Freire (2005) afirma que es mediante el lenguaje que se pronuncia, que se crea y recrea el mundo como manifestación del amor, el cual se hace diálogo; porque el amor es dialógico. La palabra al ser el origen de la comunicación, es esencialmente diálogo, a través de ella no sólo se nombran ni se expone el pensamiento, sino que se hace praxis, una acción transformadora orientada a la humanización de la vida con otros, una búsqueda constante y profunda de alternativas para hacer frente a la contradicción y la incertidumbre que matiza la realidad.

Valorar el lenguaje, como manifestación del reencuentro entre los sentimientos y la razón, de la capacidad humana de pensar sintiendo y sentir pensando, es decir de sus carácter sentipensante implica comprender que no hay palabra que no guarde en su expresión la fuerza movilizadora de los sentimientos , ni palabra que carezca de una construcción intelectual que manifieste un aprendizaje; son los sentimientos los que aferra al sujeto a la experiencia dentro del mundo, es a través de ellos que se construye y hace de la vida una vivencia, que mediante la razón se organiza y permite reconocer y rehacer constantemente la idea del lugar que se ocupa en el mundo.

Es a través del concepto sentipensante que se invita a repensar la relación que establece el adulto, el niño y la niña, con la intención de poner en diálogo los sentimiento y la razón, lo que requiere superar el juicio de valor que se hace sobre el comportamiento, para adentrarse en la comprensión de las fuerzas que movilizan la acción del niño y la niña, la forma como estos se sienten afectados por estas y en qué punto el amor se transforma en rechazo de sí mismo, su cuerpo, sus pensamientos, sus conocimientos y su palabra, lo que desencadena en el rechazo hacia el *otro*. Solo en el momento en que se desplaza la verdad construida por la racionalidad hacia el reconocimiento de la verdad inscrita por los afectos en el cuerpo, es posible acompañar la vida del *otro*, contribuir a su autodeterminación y potenciar su capacidad de poder ser.

Recuperar el lenguaje del niño y la niña como expresión de lo que lo afecta, de lo que se siente, de lo que se busca, permite hacer de ella un espacio de reflexión compartida en donde las emociones se orientan de manera positiva hacia prácticas distintas a la agresión, la violencia, la opresión y la sumisión, puesto que la palabra que se dice y se escucha al ser expresión amor,

consolidan el reconocimiento del *otro* como *otro*. El reconocimiento del *otro* en su alteridad, requiere entender que las relaciones que se construyen, son procesos de búsqueda, de encuentro y de reencuentro, los cuales no son un proceso racional aislado, sino la organización de las emociones con el fin de buscar respuestas a las interacciones positivas o negativas que se tienen con el mundo y con los demás seres que lo habitan; por tanto la construcción de relaciones alternativas entre los niños, las niñas y los adultos, sugiere la necesidad de reconocer los sentimientos como punto de partida desde el cual se problematizan la vida, se recorre un camino que se hace lenguaje y se constituye un discurso propio que expresa los hallazgos y las nuevas inquietudes que surgen de este proceso de búsqueda.

Esta búsqueda que surge de la organización de las emociones en ideas que orientan a la acción, requiere de un acto educativo que promueva en el niño y la niña la recuperación de la capacidad de asombro, que le ayude a vivir desde su interioridad con el fin de favorecer el adentrarse en sí mismo en busca de aquello que se hace fundamental para su crecimiento y desarrollo, de respuestas al qué, el por qué, el para qué y el cómo de la existencia. Solo a través de interrogantes es que surge el sentirse afectado, el ser humano entra en un proceso de búsqueda y descubrimiento, que despierta en anhelo de lucha por la emancipación.

Fals (2009), a través de la metáfora del hombre hicotea, plantea como al conjugar pensamiento y corazón, la vida se orienta hacia la indagación, la deconstrucción de la realidad, el planteamiento de formas de resistencia, la construcción de alternativas y la renovación del ser humano. Este autor afirma que al igual que la tortuga hicotea que se entierra en época de sequía y escasez para salir nuevamente en época de lluvia y abundancia, el "hombre-hicotea" es aquel

que sabe resistir, enfrentar y superar las dificultades propias de la vida, que en medio de los problemas se sumerge para reflexionar y aprovechar su fuerza interior para volver sobre la realidad con un carácter renovado.

Esta metáfora permite comprender la vida como un ejercicio de reflexión constante que implica entrar y salir de sí mismo, como una práctica que hace posible en el sujeto percibir los diferentes factores que activa sus emociones, identificar la forma como lo afectan, tomar consciencia de ello y encontrar dentro de sí las respuestas y por tanto las herramientas que nutren su crecimiento personal y su interacción en el mundo. Estos elementos al ser retomados desde el contexto educativo, permite reconocer el valor del diálogo desde dos niveles complementarios: el primero como espacio de encuentro y reflexión personal que conlleva a un constante de descubrimiento de la realidad particular y el segundo como un lugar de encuentro y discusión con los otros, en busca de la consolidación alternativas de cambio como fruto de la consciencia dialógica. Estos elementos permite según Freire (2005) trascender la educación como transmisión para hacerla una práctica problematizadora, es decir una acción dentro de la cual se recupera la posibilidad de la palabra y el diálogo como un ejercicio permanente en donde el ser humano busca percibir el que y el cómo está existiendo en el mundo, lo cual solo es posible cuando la vida se hace un ejercicio dinámico que lleva a adentrarse , entrar en sí mismo con el fin de reconocer la relación complementaria entre sentimientos y la razón, reflexionar sobre lo que se ha recibido del medio en que se vive y de las personas con las que se interactúan y reconocerse como *otro*.

Entrar en sí mismo lleva a desacelerar la vida, a hacer una pausa y canalizar la energía de las emociones hacia el cuidado de sí mismo y del *otro*, como forma de resistencia ante los embates de la vida y las formas de poder. Entrar en sí mismo es ante todo un ejercicio de diálogo interior, en donde el diálogo con el *otro* no desaparece, sino que alimenta constantemente la construcción personal y el desarrollo de la consciencia crítica, es decir el reconocimiento de la íntima relación entre lo que se siente, piensa y hace, con lo que el sujeto se rehace constantemente, se desprende de la pasividad y se constituye en un agente de transformación de la realidad que vive y comparte con otros. Establecer el diálogo consigo mismo es ante todo un proceso de aprendizaje que requiere de la presencia de otros que a través de acto de convivir, le ayuden al sujeto a potencia la habilidad de escuchar y leer desde los sentimientos y la razón la realidad que se comparte y se matiza de diferentes formas al entrar en relación con los otros, esta práctica posibilita la reflexión sobre las diferentes situaciones que afectan positiva o negativamente la vida y convierte este espacio de cavilación en un ejercicio construcción de identidad, en donde la palabra se hace un acto de liberación.

La convivencia como manifestación del amor hacia el otros, hace posible que el discurso se haga expresión de admiración y reconocimiento, así como de los desafíos que constituyen al sujeto en un ser trascendente, lo que acrecienta la posibilidad de entrar en diálogo consigo mismo; el lenguaje como herramienta fundamental en la construcción del ser , requiere en el caso de los niños y las niñas que los adultos utilicen la palabras que pronuncia como acción co-creadora del *otro* y no como un acto a través del cual se fragmenta, conquista y somete a voluntad la vida del *otro*. Así, Freire (2005) afirma que el diálogo solo es posible cuando a través de él se manifiesta profunda fe en el hombre, en su poder de hacer y de rehacer, de crear y

recrear. Cuando en el niño y la niña el diálogo que se establece con el *otro* se funda en el amor, en la humanidad, en la fe, este permite la construcción de relaciones horizontales en la que se fortalece la confianza de uno en el *otro* (Freire, 2005) y a través de ella se siembra la semilla del amor, el cuidado y la fe en sí mismo, lo que fortalece el diálogo interior e impulsa su vida hacia la construcción de una nueva forma de expresión que deja de ser réplica de las palabras y los comportamientos deseados por el adulto, para ser expresión auténtica de sus ser .

El diálogo al ser una necesidad humana a través de la cual:

...se solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 2005, p.71)

El diálogo es ante todo reconocimiento de la expresión particular como manifestación de lo que hace auténtico al *otro* como *otro*, pues dentro de esta se encuentra elementos que afectan al sujeto, lo llevan a asombrarse y a la búsqueda inquieta de respuestas ante las preguntas que movilizan desde los afectos al ser humano. Es a través del diálogo que se expresa aquello que se quiere indagar sobre de las cosas y las relaciones que se establecen, así como de las respuestas que en este proceso de búsqueda se hacen hallazgos significativos para el ser humano

Indagar implica la búsqueda de preguntas significativas, es decir de las interacciones desde las cuales la forma de conocer, sentir y compartir define el lugar que ocupa cada persona y los vínculos que le constituyen, ya que toda posibilidad de conocimiento implica en un primer

momento el reconocimiento de sí mismo, para lo cual la construcción de las relaciones con el *otro* se convierten en el espejo a través del cual el ser humano se hace o no visible, para sí y para los demás. Este proceso de indagación que inicia en el interior, permite identificar que siente, que piensa, que vive y desde ellos aquello que incomoda o que genera armonía en ser humano, solo en la medida que el sujeto logra identificar los elementos que movilizan sus emociones, es posible que se haga una comprensión más cercana a la realidad, de las relaciones que establece y de la manera como éste construye su conocimiento de su contexto; por tanto la educación como acción problematizadora, deja de estar sometida a la trasmisión de contenidos para dar paso a la búsqueda de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos e históricos que afectan al ser humano, en busca de ampliar la comprensión de la realidad en la que se encuentra inmerso (Freire, 1993)

Salir de sí mismo, por su parte, es desarrollar la capacidad de entrar en diálogo con el medio y con los otros, desde una perspectiva de complementariedad en la que se reconoce el valor propio y de cada uno de los seres, con el fin de establecer relaciones intersubjetivas basadas en el amor. Emerger es romper con los vínculos que generan miedo y dependencia, para descubrirse como un ser llamado a la autodeterminación; esta posibilidad de hacerse exige sentirse y pensarse como un *otro* junto a otros, es decir hacerse parte de las búsquedas, de los conocimientos y las motivaciones que construyen el nosotros, es de allí de donde surge el carácter sentipensante de la participación. Al igual que la hicoteta, el niño y la niña consiguen salir de sí mismo, en la medida que descubre que a su alrededor las condiciones son favorables para su desarrollo como parte de una colectividad, lo que significa que la relación que se establece con el *otro*, adquieren un alto grado de sensibilidad y empatía lo que contribuye al desarrollo de su confianza y autoestima, se

acrecientan sus búsquedas y amplía su comprensión del mundo; el hacerse parte desde estas condiciones, invita a actuar de manera consciente frente a los factores que intervienen sobre su realidad, con el fin de orientar sus acciones hacia el cambio individual y colectivo.

El ejercicio de toma de consciencia que emana del diálogo entre el amor y la razón, promueven el encuentro interior y cimientan las bases desde las cuales se da sentido a la existencia; es la dirección por la que se opta llevar la vida la que le permite al sujeto hacerse visible, expresar su palabra, hacerla tema de conversación y discurso a través del cual se comparte los interrogantes y las búsquedas, los que a sus vez se hace un llamado que requiere la ayuda de otros. Freire (2005) afirma que el hombre por su carácter dialógico “...no se hace en el silencio sino que se constituye en sujeto a través de las palabras, en el trabajo, en la acción reflexión” (p.71).

Salir de sí mismo es por tanto un ejercicio de apertura a nuevas formas de relacionarse, en donde el diálogo afectivo rompe con las representaciones de poder y opresión que mantiene oculto el potencial del ser humano, con lo que beneficia el conocimiento de si y a través de él, el conocimiento y la transformación del mundo. Es mediante el lenguaje que se hace diálogo en el encuentro con el *otro*, que el sujeto dota de conocimiento y significado su vida y el mundo en el que se desenvuelve, lo que lo motiva a echar raíces, a redescubrirse, a hacerse, sentirse y resurgir como parte de una colectividad que le exige un mayor compromiso.

Es desde la posibilidad de comprender la relación con el *otro* como un acto de amor, que el niño y la niña se reconoce como parte de un colectivo y dentro de él como un ser llamado a

convivir, es decir a la construcción de vínculos que permiten vivir de manera fraterna con el *otro* al considerarlos como su prójimo, lo que conlleva a solidarizarse con ellos y ellas, aportar a la satisfacción de sus necesidades desde su propio potencial, así como contribuir a la visibilización de las habilidades que desde las relaciones de poder han sido olvidadas. Este ejercicio que motiva el acercamiento y el conocimiento mutuo, también impulsa un proceso de búsqueda compartida, en el que se valora la incompletud natural del ser humano no como un limitante, sino como proceso dinámico que hace de la vida una práctica de indagación que provee de sentido la existencia.

La participación como un acto sentipensante que constantemente lleva al sujeto a entrar y salir de sí mismo en procura de nuevas formas de relacionarse y conocer, permite la aparición de nuevas conexiones que nutren la comprensión del mundo y la otredad de las personas con las que comparte; estas conexiones que constantemente se renuevan debido a la interacción, acrecientan la reflexión personal, dotan de significado la existencia y hacen de esta reflexión un discurso que emerge en busca del *otro* como *otro* llamado a ser más. El carácter sentipensante de la participación, la hace un espacio de constante aprendizaje en donde se da valor a la relación entre los sentimientos y la razón, que al ser expresada a través de la palabra legítima al niño y la niña y lleva al adulto a reconocer el saber de ellos y ellas como manifestación de autoridad, es decir a reconocerlos como sujetos trascendentes que crean y recrean, que comparten su voz, la hacen pregunta, inquietud y búsqueda que en la medida que se va aclarando junto a otros proporcionan respuestas y plantean nuevas inquietudes que alimentan su discurso y por ende su deseo de poder ser más.

Este discurso que emana del encuentro, el afecto y la confianza, ubica el proyecto de vida como un camino en que paso a paso se hace posible el desarrollo de la autonomía e interdependencia, en donde las manifestaciones, ideas e interpretaciones se hacen respuesta a la particularidad del contexto en el que el niño y la niña se desenvuelven lo que le permite interpretar e intervenir el mundo desde un papel protagónico. Es dentro de ésta búsqueda que la escuela y el adulto en su papel de acompañantes del acto educativo, debe favorecer acciones que procuren formas participativas dentro de las cuales se valoren la subjetividad y se promuevan la intersubjetividad; en donde la posibilidad de entrar y salir de sí mismo, desarrollen en el sujeto la capacidad de tejer en torno a la palabra la razón y los sentimientos. Esta palabra que brota de un terreno que se ha hecho fértil en la convivencia con el *otro*, se hace portadora de la creatividad y los sueños de los niños y niñas, lo que la reivindica como un acto natural y por tanto necesario, que no requiere ser consentida y aprobada por *otro*, sino que se hace acto liberador a través del cual se expresa aquello que se siente y moviliza al ser humano hacia el encuentro, el cual se hace un lugar común para la organización de las ideas y construcción de un conocimiento alternativo, que emerge de interpelar, comprender y confrontar la realidad y el lugar que en el mundo ocupa el sujeto.

CAPÍTULO VII. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ACTITUD SENTIPENSANTE: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Justificación del enfoque metodológico

La vida como espacio de interacción y encuentro lleva al ser humano a transitar por diferentes escenarios que exigen involucrarse y hacerse parte de ellos, es decir sumergirse dentro de una realidad que tiene la capacidad de afectar a quien participa dentro de ella, pero a la vez de ser afectada y transformada desde el potencial que el sujeto guarda en su interior. Reconocer los lugares y protagonistas que interactúan dentro del espacio escolar implica, en un primer momento, centrar el proceso formativo en la particularidad de sus actores, en las experiencias, vivencias e historias que se expresan a través del cuerpo y el discurso como manifestación de las múltiples subjetividad que buscan hacerse visibles y escuchadas. Esta fuerza que emana del potencial humano al ser compartido lleva al diálogo, la cooperación, la toma de consciencia y la unión en torno a causas que, matizadas por la particularidad de quienes conviven, se hacen comunes y desencadenan un proceso sinérgico que favorece un cambio.

El encuentro, el diálogo y la construcción colectiva entre los niños, las niñas y el adulto, en medio de las tensiones propias de una escuela institucionalizada, regida desde la visión adultocéntrica y las formas de poder que emergen de estas, son el escenario que motiva el desarrollo de este proceso investigativo, el cual encuentra en un enfoque cualitativo de carácter

crítico social y el método de la investigación acción participativa, los elementos que contribuyen al análisis integral de esta la realidad, la visibilización de las experiencia e historia de vida de los niños y niñas, sus problemáticas, necesidades e intereses, así como a la construcción de escenarios participativos, desde los cuales se haga posible el diálogo constructivo, es decir su reconocimiento, empoderamiento y acción política.

El enfoque cualitativo de carácter crítico social que surge de los planteamientos de Habermas, hace énfasis en la necesidad de superar la crítica al positivismo y la tradición histórico hermenéutica que limita su acción a la interpretación y explicación de los fenómenos sociales, para encaminar las prácticas educativas e investigativas hacia la búsqueda de la libertad y la autonomía como acciones humanas que favorece la emancipación y desde estas la transformación social. Recorrer este camino implica según Ballén, Pulido y Zúñiga (2007) una articulación dialéctica entre la reflexión e interacción, entre lo teórico y lo práctico, desde una perspectiva participativa y una acción política que permita la producción de conocimiento como compromiso de transformación social.

El desarrollo de un proceso investigativo fundado en el enfoque cualitativo permite reconocer la realidad como un proceso dinámico y, por tanto, el conocimiento que de ella surge, como un ejercicio de interacción, en el que se hace necesario priorizar las relaciones sujeto-sujeto. (Melero, 2012) Ello exige al investigador adentrarse por entre las sinuosidades y complejidades que plantea el contexto en el que se investigará; esto con el fin de interpretar y reconstruir junto a ellos y ellas las voces que describen la realidad. El hecho de adentrarse en una realidad tejida de múltiples experiencias, hace que el investigador cambie su perspectiva y la manera en que

aborda e interactúa con la comunidad, este giro permite que las expresiones compartidas y reflexionadas a través del diálogo, cimiente nuevas formas de conocimiento capaces de nutrir la vida individual y comunitaria de afecto y esperanza, elementos fundamentales para orientar la transformación de la realidad social.

La construcción de conocimiento desde el punto de vista de los sujetos sociales, hace posible rescatar el mundo de su interioridad, es decir una existencia que se hace, nutre, particulariza y transforma como resultado del intercambio de pensamientos, sentimientos, emociones, temores y sueños, que cargan de significado las relaciones que se establecen con el contexto y con otros actores sociales; en tal sentido Melero (2012) dice: “Analizar la realidad, implica intervenir sobre ella, para conocerla, estudiarla, y mejorarla, lo que supone planificar determinadas pautas, que se verán reflejadas en forma de estudio o investigación, que tendrán como objetivo la obtención de conocimientos.” (p.340)

El conocimiento social y colectivo que emana de los relatos y la descripción que desde ellos se hace de la historia individual y colectiva le permiten al ser humano problematiza su vida: los encuentros, luchas, tensiones y significaciones, lo que permite ampliar la comprensión de su realidad y encaminan su existencia hacia la construcción de opciones alternativas de vida, así lo desarrolla Melero (2012) al reflexionar sobre la Investigación Acción Participativa:

...apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio, la Investigación participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social. (p.344)

En este sentido la investigación acción participativa permite ampliar este panorama, al insistir en procesos heurísticos y altruistas, es decir en la necesidad política y ética de involucrar a la comunidad en los procesos de indagación y desde estos contribuir a la reflexión y al desarrollo de acciones que garanticen el bienestar individual y colectivo. Esta tarea requiere, según Sandoval (citado por Ballén, Pulido y Zúñiga, 2007) implementar estrategias de aprendizaje que permitan el aprender desde el hacer, con el fin de alcanzar una mayor comprensión de la vida social y material, es decir un mayor grado de consciencia, lo que favorece orientar las acciones sociales de manera organizada hacia el cambio. Aprender desde el hacer, requiere de espacios alternativos de encuentro basados en una comunicación horizontal, que entendida desde la teoría de la acción comunicativa se convierte en un espacio donde las vivencias y la memoria de aquellos grupos que han sido invisibilizados, pueden expresarse e interrelacionarse con las de otros grupos, lo que permite reconocer a cada uno de los sectores social como un interlocutor válido, es decir como aquellos que tiene derecho a ser escuchados y el deber de escuchar a los otros.

La investigación acción participativa debido a su carácter dialógico, le exige al investigador integrarse a la comunidad, con el fin de posibilitar el intercambio de saberes, lo que hace realidad la construcción de vínculos y a partir de ellos de un conocimiento articulado, que de manera crítica toma en cuenta los aportes de la ciencia y el saber popular. Este ejercicio implica entender que la participación no es real si no se reconstruye el tejido afectivo que hace posible que los seres humanos “nos hagamos parte”, ello exige tanto a los niños y niñas como a los adultos expresar sus ideas, sentimientos, comprensiones y propuestas, dentro de un espacio de

reconocimiento mutuo en el que se valida su papel como sujetos sociales y políticos, se aprende desde las experiencias reflexionadas y se construye colectivamente conocimiento.

Al entender la investigación como una práctica en la que el diálogo y las posibilidades de participación, amplían las probabilidades de aprender mediante el hacer, los sujetos se descubren en su otredad, en la necesidad del *otro* y desde allí en su deseo de ser más, lo que significa una constante resignificación de la corporalidad, la palabra y los sentimientos tanto propios como de los demás. Esto permite hacer de la educación un espacio de encuentro afectivo, Indagación y construcción de nuevos aprendizajes, que no solo retoma la vida y las experiencias, sino que a través del acto comunicativo consolida un conjunto de herramientas que empoderan, favorecen la organización y la proyección de los sujetos dentro de la comunidad.

La comprensión de la vida social (el mundo relacional y los significados que emergen de este) y de la vida material (los medios a través de los cuales el ser humano da respuesta a sus necesidades), implica ubicarse en el aquí y el ahora de los individuos y los grupos sociales, con el fin de ampliar la visión de la influencia de estos dos elementos sobre la vida de los niños y niñas. Este proceso favorece a través de la reconstrucción histórica de la vida y sus formas de interacción, que los sujetos tomen consciencia de su realidad, es decir reconozca su pasado, los factores que de este influyen en su presente y rescate aquellos elementos que mantienen viva la esperanza e impulsan su emancipación. A través de la implementación de investigación acción participativa (I.A.P) como metodología de trabajo, se busca propiciar espacios de reconocimiento de la realidad desde la perspectiva de los niños y niñas, con el fin de dialogar, debatir, reflexionar

y construir alternativas de transformación de las relaciones que se dan en los espacios escolares desde tres procesos de carácter complementarios: investigación, educación y acción.

El primero busca que los niños y niñas se reconozcan como actores sociales con voz propia, con capacidad de decidir, reflexionar y participar activamente del proceso investigativo, a través de la documentación de su historia individual y comunitaria, el análisis sistemático de la misma, la identificación de las problemáticas relacionadas con la afectividad y la participación, así como la construcción de alternativas de transformación de las formas de participación en la escuela. Esta forma de concebir el proceso investigativo genera un conocimiento auténtico de la realidad, desde las condiciones que experimentan los niños y niñas de la comunidad y no desde la perspectiva del investigador, lo cual según Freire (1970) (citado por Balcazar. 2003), genera un cambio cualitativo que vincula y transforma la vida, lo que le permite a la persona humanizar su existencia, al liberarse de las fuerzas sociales que lo convirtieron en objeto.

En segundo lugar la investigación se hace acto educativo a través del diálogo, abre la posibilidad de escucha entre investigador y los niños y niñas quienes a su vez aprenden a comunicarse efectivamente y escuchar a otros, situación que beneficia el desarrollo de conciencia crítica y el descubrimiento del potencial para actuar de cada uno de los integrantes de la comunidad. Este proceso hace de la IAP un espacio que favorece:

- La construcción de confianza y refuerzo de las capacidades personales de la comunidad (actuación y autoayuda) con la intención de superar, el temor, inhibición y estados de inferioridad producidos por las formas de opresión en busca del mejoramiento de las condiciones sociales.

- La construcción de sentido de pertenencia, el cual se hace evidente en el grado de compromiso y control de la investigación, lo que garantiza la continuidad de los procesos de cambio social, más allá de la presencia del investigador.

En tercer lugar busca la participación activa de los involucrados, la implementación por parte de los participantes de soluciones prácticas, que a través del incremento de poder (cambio del objetivo de las relaciones de poder) permiten el abordaje de los problemas y su solución gradual, mediante el aprovechar los recursos y la solidaridad, con el fin de concretar las posibilidades de transformación y por ende de liberación de las formas de opresión, es decir el acceso a nuevas oportunidades y recursos de importancia para el desarrollo de la vida; Freire (2005) menciona: “Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos...” (p.45).

Estas acciones permite rescatar el carácter subjetivo e intersubjetivo de la persona, quien a través su vida entendida como encuentro y hecho histórico, entran en un proceso de significación y resignificación, lo que aporta a la recuperación de la identidad, la educación en la solidaridad y la construcción de compromisos en busca de la reconstrucción del sentido de la historia y desde ella la generación de transformaciones. La investigación acción participativa puesta en el contexto escolar se convierte así en el instrumento que requiere los proyectos educativos institucionales para anclar en la escuela el corazón de las comunidades. Los elementos propuestos desde el enfoque cualitativo y la investigación acción participativa, no se limitan a un ejercicio intelectual, sino a una práctica dialógica que favorece y devuelve su importancia a los espacios emotivos empáticos y de comunicación, es desde allí que se hace posible pensar en la

construcción de una actitud sentipensante, en otras palabras en la restauración de los vínculos entre los sentimientos y la razón, lo que amplía la posibilidad de entenderse a sí mismo y al *otro* en su subjetividad, así como orientar la vida social hacia relaciones de alteridad.

Desarrollo de Investigación Acción-Participativa

La educación como un ejercicio relacional que involucra la construcción de vínculos afectivos, se constituye en una práctica política, que matizada de los intereses, experiencias y anhelos que acompaña la vida, lleva constantemente a preguntarse, entrar en diálogo y buscar respuestas a lo que ocurre en el interior y el contexto cercano de la persona, con la intención de dar sentido a la existencia. Educar entonces más que la transmisión de unas teorías, implica interpelar la propia vida y su razón de ser, entendiendo la existencia como un espacio compartido en el cual sumergirse en la realidad, identificar los problemas y necesidades que los afecta y construir alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas que contribuyan al planteamiento de nuevas opciones de vida para hombre y mujer, es el resultado de la interacción con otros.

Este camino que se hace junto a otras personas se constituyen en el equipaje con el que el ser humano cuenta para hacer frente a las diversas situaciones que la vida le plantea, es decir un conjunto de expectativas, aprendizajes, motivaciones temores, contradicciones y prejuicios que permean los procesos de reflexión e interiorización para hacer de las vivencias un conocimiento que nunca se estanca debido a su carácter cíclico y a la riqueza que el contacto con otros: niños, niñas, padres de familia y otros maestros, le aporta. Es bajo estos planteamientos que se inicia el desarrollo del proceso investigativo en la institución Tesoro de la Cumbre de la Localidad

Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá, a partir de la elaboración de un diagnóstico participativo, el cual permitió convertir las vivencias de los niños y niñas en motivo de discusión y análisis, con el fin de favorecer el reconocimiento de su realidad y la identificación junto a ellos y ellas de las necesidades que surgen de su interacción dentro del contexto escolar.

Este ejercicio se desarrolló mediante la implementación de cinco talleres; el primero se orientó a la elaboración de dibujos, a través de los cuales los niños y niñas compartieron sus vivencias dentro de la escuela, esta actividad se complementó con fotografías de las situaciones propias de la cotidianidad de los niños y niñas en la escuela (juego, amigos, peleas, clases, evaluaciones, reuniones con padres, citaciones, entre otros). Estos insumos permitieron la construcción de una galería de imágenes, desde las cuales se inició el proceso de identificación de las situaciones que se presentan dentro del contexto escolar, para ello se invitó a observar de manera reflexiva cada uno de los dibujos y las fotografías. El ejercicio de observación hizo posible generar un diálogo entorno a la realidad y las relaciones que se establecen dentro de la escuela; finalmente se escogió de manera conjunta las imágenes más representativas con la intención de asignarles un título que resumiera cada una de las situaciones.

El segundo taller tuvo como objetivo clasificar en fortalezas y aspectos a mejorar las diferentes situaciones identificadas por los niños y niñas, para ello, se propuso la dinámica de la pesca, la cual consiste en pegar sobre diferentes siluetas de peces, los títulos dados a las imágenes en la galería y luego depositarlos dentro de un círculo dibujado en el piso, la tarea propuesta a los niños y niñas fue sacar el mayor número de peces mediante una caña, al finalizar esta actividad

se les invito a leer los títulos, clasificarlos y pegarlos en el tablero, según los dos criterios mencionados.

En el tercer taller se retomó la información clasificada con el fin de profundizar en el análisis y la identificación de relaciones entre estas, para tal fin, se trabajó a partir de tarjetas de colores mediante las cuales se amplió la información entorno a la situaciones planteadas por los niños y niñas desde tres aspectos: situación, personas involucradas y las sensaciones que generan estas situaciones en ellos y ellas.

Un cuarto taller permitió desde la información recolectada, priorizar las situaciones al tomar en cuenta las sensaciones positivas o negativas que éstas generaban, para tal fin se utilizó la figura de un termómetro, a través del cual, se representó según la temperatura aquellas situaciones que tenían mayor incidencia sobre la vida y la relación entre los niños y las niñas. Las temperaturas por debajo de 38 grados representaban las situaciones que permitían mantener una sensación de tranquilidad y bienestar; por su parte, aquellas que se ubicaran por encima de 38 grados representaban aquellas que generaban malestar en los niños y niñas.

En un quinto taller se presentó a los niños y niñas la información recolectada, mediante carteleras en las que se plasmó las ideas y conclusiones del trabajo realizado en los cuatro talleres anteriores, junto a cada cartelera, se ubicó otro cartel en blanco con el fin de recoger nuevos aportes de los niños y niñas, con los que se enriqueció y complementó el diagnóstico general.

Este primer ejercicio diagnóstico, permitió identificar algunas necesidades y problemáticas que surgían de la manera en que se construían las relaciones entre los niños, niñas y adultos al interior de la escuela y la forma como estas afectan el desarrollo de los procesos académicos y convivenciales de los mismos.

Fruto del trabajo realizado con los niños y niñas, se hizo evidente la construcción de relaciones de autoridad por parte del adulto, sobre los niños, caracterizadas por en el control y la normalización del cuerpo, a través de la palabra y el castigo, así como prácticas repetitivas de transmisión de conocimiento, lo que promovía entre los niños y niñas, actitud competitiva que ocasionaba:

- La conformación entre los niños y niñas de grupos que mantenían una división entre aquellos que dentro del modelo tradicional sobresalían y aquellos que no, los cuales asumían una actitud de apatía e indisciplina como una forma de llamar la atención al no lograr dicho objetivo, es decir: “...en el que único rango de acción que se le ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 2005, p.52).
- La consolidación de relaciones de rivalidad desde las cuales se insiste en visibilizar los aspectos negativos del *otro*, como una forma de justificar actitudes de rechazo, agresión o desconocimiento.
- La imposición de prácticas de poder de aquellos que han sido controlados y excluidos, sobre sus otros compañeros cuando el adulto no se encuentra presente, lo cual se hace evidente en el grito, el regaño, la agresión verbal o física a sus compañeros.
- El aislamiento dentro del aula de clase por parte de los estudiantes que no son reconocidos, quienes se ubican en la parte posterior del salón y orientan sus intereses a

otro tipo de actividades como hablar, jugar y dibujar entre otra. Estas dinámicas trascienden el salón de clase y permean otros espacios físicos como los patios de la escuela así como las zonas cercanas a las mismas.

Estos aspectos que en un primer momento generaron la inquietud de este proceso investigativo, hicieron evidente una escuela que a pesar de buscar la integración y la inclusión, persistía en prácticas que contradecían dicho objetivo, lo que hacía necesario reconocer a los niños y niñas en su humanidad y favorecer su humanización es decir promover "...la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 2005, p.60) Lo cual solo es posible a través de la palabra:

...[el] diálogo entre aquellos que quieren conocer y los que no quieren hacer, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se les ha negado este derecho. (Freire, 2005, p.71)

Entre personas que participan de una experiencia vital, la cual es posible investigar con el fin de profundizar en su conocimiento, reflexión e interpretación. La necesidad de construir espacios de diálogo y desde estos procesos de toma de consciencia y construcción de conocimiento, motivó la implementación del método de investigación acción participativa, el cual Fals (citados por Serrano, 1994) estructura en cuatro pasos: investigación colectiva con el grupo, recuperación histórica, valoración y la utilización de los elementos de la cultura popular y la comunicación multi-vocal del trabajo. Son precisamente estos cuatros pasos los en el marco de esta

investigación, favorecieron el establecimiento de relaciones dialógicas, a través de las cuales la palabra compartida permitió el reconocimiento de un yo que desde su historia particular, se vincula afectivamente con otros y posibilita la construcción del nosotros, desde el cual es posible ampliar el conocimiento de la realidad, su comprensión y su valoración desde la perspectiva de la esperanza, lo que permite aunar esfuerzos en busca de su emancipación y por ende la transformación de su contexto.

Investigación colectiva con el grupo de niños y niñas

Este primer momento, ha sido entendido dentro de esta investigación como la posibilidad de encuentro y dialogo desde el cual se hace posible reconocer la realidad y los diferentes aspectos que la constituyen, al devolver la voz a los niños y las niñas, con el fin de identificar y recopilar los diversos hechos que conjugan la vida personal y comunitaria en torno a la afectividad y construcción de las relaciones de alteridad, los que a su vez se convierten en información fundamental para la comprensión de la realidad en torno a la participación dentro de la escuela. Es por ello que se organizaron diferentes momentos de encuentro como reuniones, talleres y espacios de expresión, los cuales buscaron favorecer la participación a través del compartir las comprensiones que sobre sí mismos, la relación con otros y con el entorno, tienen los diferentes integrantes de la comunidad.

Para el desarrollo de esta etapa de la investigación se implementaron talleres de carácter lúdicos, participativos y dialógicos (Ver anexo 1) con los niños y niñas del grupo 302, conformado por 28 estudiantes, 9 niñas y 19 niños y sus padres y madres, los cuales se organizaron y llevaron a cabo desde la perspectiva de la educación popular y la estrategia del

trabajo colaborativo. La primera posibilita la comprensión de la vida como un tejido que en sus colectividad, es la suma de hilos que se entrecruzan llenándola de complejidad, la cual solo puede ser dilucidada a través del dialogo y el encuentro que hace posible su interpretación en busca de transformaciones que garanticen el bienestar de las personas; la segunda hace consciente a los actores sociales, es decir a los niños y las niñas de su corresponsabilidad dentro de esos procesos de transformación, lo cual exige reconocer la otredad, como un espacio de aprendizaje y construcción conjunta.

La implementación de estas estrategias, permitió a través del juego, los cuentos y actividades de trabajo en equipo, el desarrollo de dos objetivos fundamentales en el inicio de la investigación: el primero contribuir a la conformación, integración y cohesión del grupo de investigación acción participativa, mediante espacios de encuentro, integración y trabajo colectivo, lo que implicó volver sobre la necesidad de erigir otro tipo de vínculos, que facilitaran la construcción de relaciones basadas en la colaboración, entre niños, niñas y adultos “...como característica de la acción dialógica...” (Freire, 2005, p.153) de un diálogo que rompa con los vínculos basados en el poder, para favorecer el encuentro corresponsable entre los sujetos.

Si bien la escuela promueve un modelo de organización por grupos, al interior de estos se promueve la normatización, la competencia y la clasificación de sus integrantes según su rendimiento y comportamiento, lo cual contribuye a la división en subgrupos y en algunos casos a la exclusión. Por tal motivo se hizo fundamental fortalecer los procesos relacionales, a través de la identificación de las capacidades individuales de los niños y niñas, el reconocimiento del valor propio y de la otra persona, así como de la necesidad de complementarse, es decir de

generar procesos de ayuda mutua, mediante la conformación de equipos de trabajo con los cuales se pasará de la idea del logro y el beneficio individual a la búsqueda de bienestar colectivo. El segundo objetivo buscó favorecer la recolección permanente de información y la elaboración de un diagnóstico dinámico, es decir en construcción constante a partir de los elementos que surgían de la observación, el encuentro y el diálogo, con el fin contribuir a la construcción de la estrategia pedagógica.

Es a través de la construcción conjunta del diagnóstico, que se hizo posible la recuperación de la palabra y potenciar la participación, entendidas estas, como un espacio relacional en donde los niños y las niñas se sienten parte (reconstrucción de los vínculos afectivos) ,se hacer parte (reconocimiento como un otro en complemento) y toman partes (se comprometen y se hace corresponsables),es decir se reconocen como actores involucrados dentro de una realidad sobre la cual ellos y ellas tiene mucho que decir, aportar y proponer.

Para el alcance de estos objetivos, los talleres desarrollados con los niños y niñas se organizaron en tres momentos:

1. Conocimiento y conformación de equipos de trabajo.
2. Descubrimiento y fortalecimiento de habilidades individuales como herramienta fundamental de la construcción y producción colectiva.
3. Fortalecimiento de los procesos participativos.

Para el desarrollo de los talleres se implementaron, como herramientas de recolección de información, la observación participante, los grupos de discusión (espacios que propician

situaciones discursivas, que a través de la interacción comunicativa reordena el sentido de lo social), de manera complementaria se hizo registro fotográfico y grabaciones de los espacios de discusión que se generaron.

El primer grupo de talleres orientado al conocimiento y conformación de equipos de trabajo, buscó el acercamiento de los integrantes del grupo, a través de actividades vivenciales, lo que amplió el conocimiento de la población sujeto del estudio, la contextualización en torno al planteamiento del problema que direccionó esta investigación, así mismo permitió ahondar en la perspectiva que sobre este se había construido, a partir de los elementos observados y compartidos por los niños y las niñas. Aunado a esto se llevó a cabo una construcción colectiva de acuerdos y la definición de roles de trabajo al interior del equipo, esta acción buscó desde un ejercicio práctico proponer otro tipo de relación a los estudiantes dentro y fuera del aula de clase, al hacer énfasis en el reconocimiento del otro, como un ser en construcción que requiere de afecto y del aporte constructivo de los demás. Esta tarea inició mediante la organización de pequeños equipos de trabajo al interior de aula de clase, con roles de carácter rotativo, con lo cual los niños y las niñas no solo descubrieran y reforzaran sus propias habilidades, sino que desarrollaban otras, necesarias para su crecimiento personal. La organización de los equipos de trabajo partió de la identificación de las fortalezas y debilidades de los niños y niñas dentro del proceso formativo, para ello se observó la dinámica de cada uno de los integrantes dentro del curso: la manera en que establecían las relaciones con sus compañeros, la forma en que se desarrollaron las actividades, las habilidades que se destacaban dentro de su trabajo, aquellas tareas que se dificulta, los conflictos que surgían y el manejo que hacía de los mismos.

A partir esta actividad los niños y niñas construyeron los equipos de trabajo, para lo cual se identificaron seis compañeros que sobresalían por su responsabilidad, organización, solidaridad y colaboración. Este grupo de estudiantes se denominaron los líderes de grupo, los cuales tenían la tarea de favorecer la organización de las actividades propuestas al equipo y la participación de todos los integrantes. Los demás integrantes fueron elegidos por los niños y niñas bajo los siguientes criterios: un compañero o compañeras que complemente el trabajo del líder, un compañero o compañera que se destaca haciendo cosas, un compañero o compañera que necesita la ayuda y el apoyo de sus compañeros y un compañero o compañera que ayuda a resolver los problemas. Adicional a estos criterios se incluyó la perspectiva de género, es decir la necesidad de incluir niños y niñas en cada uno de los equipos de trabajo.

Desde estos criterios de conformación de los equipos de trabajo los niños y niñas definieron los demás roles, eligiendo entre ellos un mediador(a) quien facilitaría la resolución adecuada de los conflictos, un escritor(a) quien haría el registro el trabajo del equipo en las diferentes actividades, un vocero(a) encargado de socializar las conclusiones del trabajo elaborado y un(a) responsable material quien sería el encargado del manejo y distribución de los materiales de trabajo a sus compañeros.

Luego del desarrollo de los talleres y la implementación de la estrategia, los niños y las niñas identificaron a partir de la autoevaluación del proceso vivido en el equipo, los siguientes aspectos que permitieron ampliar el diagnóstico y la reflexión en torno al tema de esta investigación:

- Dificultades en la construcción de acuerdos debido a problemas en escucha y la organización del trabajo colectivo, lo que dificultó que todos se sintieran incluidos dentro del trabajo que se desarrolló.
- Desconocimiento del *otro*, que se evidencio en actitudes de violencia física y verbal; así mismo se percibió una descalificación de la palabra y opinión hacia él otro, lo que condujo a conflictos dentro del grupo al generar procesos de dependencia y subvalorar las capacidades propias.
- El *otro* es visto desde la perspectiva del error, lo que, en muchas ocasiones, es una actitud adulta que ha permeado a los niños.
- La autoridad aún recae sobre los adultos y es entendida por los niños como control; lo que lleva al desconocimiento del par y de su corresponsabilidad dentro de la construcción colectiva de conocimientos.
- La rivalidad y la competición se constituyen en actitudes que no favorecen la cooperación
- Dificultades en el reconocimiento de las capacidades propias y del *otro*, como elementos complementarios, lo que entorpece el trabajo colaborativo y el desarrollo de tareas en pro del grupo.
- El juego como dominio del cuerpo del *otro*, en el cual se hace presente la fuerza que en muchas ocasiones se convierte en agresión.
- Actitudes individualistas que no permiten reconocer la necesidad de contribuir desde las habilidades individuales al trabajo colectivo.
- Otros aspectos identificados y que se convirtieron en insumos valiosos desde los cuales transformar las prácticas y las relaciones en el aula de clase fueron:

- Las expresiones de afecto como el abrazo, el contacto y palabra a través de la cual se valora, se convierte en un factor de impulso y motivación para los niños y niñas, lo cual se evidencia en el mejoramiento de las relaciones entre los compañeros, la disminución del conflicto, la disposición y el deseo de aportar a la labor que se está desarrollando dentro del equipo de trabajo y el curso.
- La curiosidad y motivación de los niños y niñas hacia actividades diferentes a las que tradicionalmente se desarrollan, modifican los comportamientos de agresividad, apatía y desinterés, puesto que a través de ellas se hacen visibles otras habilidades, talentos y liderazgos propios de los niños.
- La construcción de espacios de diálogo, que tuvo un desarrollo colectivo, le permite a los niños y niñas descubrir un lugar desde el que pueden aportar e interactuar con sus compañeros.

Los talleres desarrollados fueron significativos tanto para los niños y las niñas, como para los investigadores inmersos en el contexto situacional de los sujetos de estudio. Toda vez, que permitieron la construcción de otro tipo de relaciones a través del encuentro cercano, lo que posibilitó un diálogo más abierto, en el que las percepciones, sentimientos y experiencias, lograron ser expresadas con mayor libertad. En el caso de los niños y las niñas esta práctica puso en evidencia la premura de contar con escenarios alternativos a los que se construyen al interior de las clases, desde los cuales se posibilite la expresión de lo que son, quieren y sueñan, tanto para sí mismo como para las demás personas con las que interactúan (amigos, familia, vecinos) y se valore su palabra como parte de un ejercicio de reflexión y construcción colectiva de conocimiento. Esto en el caso de los investigadores hizo posible ampliar su conocimiento de la

realidad del grupo y de sus integrantes, motivar una mayor participación de los niños y las niñas y construir junto a ellos nuevas rutas de trabajo.

A partir del trabajo llevado a cabo, la implementación de la estrategia del aprendizaje colaborativo y la reflexión, fruto de los grupos de discusión, se determinó, junto a los niños y a las niñas, la necesidad de organizar y desarrollar un segundo grupo de talleres orientados al descubrimiento y fortalecimiento de habilidades individuales como herramienta fundamental de la construcción y la producción colectiva; estos talleres centraron su propósito en la urgencia de reconocimiento propio y del *otro*, la valoración del aporte al *otro* y del *otro*, la vinculación y la construcción de sentido de complementariedad.

Es desde los elementos enunciados, que los talleres previstos fueron estructurados entorno a cinco momentos centrales: 1) Sensibilización a través de actividades de carácter lúdico. 2) Dialogo y reflexión en torno a la experiencia vivida. 3) Contextualización de la experiencia dentro de la realidad del grupo. 4) Inclusión de algunos elementos teóricos. 5) Construcción de compromisos.

Dentro del segundo momento se implementaron talleres como:

- a) **Hacer una torre de pitillos:** Esta actividad se orientó a reconocer la importancia del trabajo en equipo y la posibilidad que, a través de este, se construyen para dar respuestas de manera colectiva a las dificultades individuales.
- b) **La sopa de piedra:** permitió generar un espacio de encuentro y reflexión en relación a la importancia del aporte individual al trabajo de los pequeños equipos.

- c) **La caja de Pandora:** Por medio de este se buscó el reconocimiento y análisis de los hechos de violencia que afectan actualmente a la comunidad educativa, lo que permitió plantear estrategias de trabajo colectivo que fortalezcan la convivencia dentro y fuera del aula.
- d) **Lo que nos hace falta:** con el que se pretendió identificar los elementos necesarios que garantizan una sana convivencia y el trabajo en equipo.

Fruto de este último taller, se hizo evidente a partir del dialogo con los niños y las niñas, la necesidad de abordar un grupo de habilidades que permitan el fortalecimiento de los vínculos afectivos y la valoración de sí mismo y el otro como otro, para lo cual elementos como la escucha, la comunicación y el manejo del conflicto, se convirtieron en insumo para la organización del siguiente grupo de talleres, orientados hacia los estudiantes integrantes del grupo de Investigación Acción Participativa.

Otro grupo de talleres se orientaron a compartir la propuesta de trabajo a los niños y a las niñas que no hacían parte del grupo de Investigación Acción Participativa, estos talleres perseguían que los niños y las niñas, participantes dentro de la investigación, compartieran su experiencia y las habilidades desarrolladas mediante las diferentes actividades desarrolladas.

Estos espacios de acercamiento entre los niños y las niñas facilitaron el diálogo al interior de los equipos de trabajo, puesto que permitió avanzar en su autoconocimiento y en la posibilidad de creer uno en el otro (Freire, 1993); esta forma de lenguaje (Maturana, 2001) no solo se da en referencia a las temáticas y contenidos desarrollados desde diferentes asignaturas, sino a partir

del encuentro y la conversación sobre los diferentes aspectos que atraviesan la vida de los niños y las niñas, entre ellas: las dinámicas familiares, la convivencia en casa y el barrio, sus sueños y deseos, entre otras muchas. Estas acciones posibilitaron procesos de reflexión e indagación con los niños y las niñas, lo que favoreció el desarrollo de la investigación colectiva.

De igual manera, el hecho de compartir las vivencias de los niños y las niñas, al interior de sus equipos de trabajo, hizo evidente la necesidad de rastrear, dentro de la historia personal y familiar, aquellos aspectos que han favorecido o no el desarrollo en los niños y las niñas de las habilidades que lo hacen ser partícipe y propositivo. En este punto se dio inicio a la segunda etapa del proceso investigativo: la recuperación crítica de la historia.

Recuperación crítica de la historia

Entendida como la búsqueda de la emancipación del ser humano a través del conocimiento y valoración de la memoria colectiva, sin soslayar que el pasado es uno de los factores que le permiten a las personas entender y entenderse como seres activos, participativos y propositivos dentro de un contexto situacional determinado, por tanto, recuperar la historia de forma crítica, tiene como fin primigenio visibilizar, expresar y convertir en elementos de liberación, aquellas prácticas, valores y sentimientos que del pasado permiten en el presente la defensa de la dignidad humana como valor absoluto y proyectarlos de manera significativa dentro de sus futuro como estrategias de transformación de la realidad.

Lo cual solo es posible si se valora la vida con un espacio relacional, que, a través del tiempo, se convierte en un acumulado de vivencias, experiencias, sentimientos y aprendizaje que

influyen sobre la manera de ser, estar e interactuar con otras personas dentro del mundo. Es junto a otros que se hace posible reconocerse como sujetos históricos condicionados pero no determinados. Por tanto la “...historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo...” (Freire, 2004, p.9).

Valorar la vida desde su carácter retrospectivo y prospectivo, exige indagar sobre las relaciones que a través del tiempo han mantenido las formas de deshumanización, así como los diferentes caminos a través de los cuales el niño y la niña han aprendido a asumir y enfrentar esta realidad manteniendo viva la esperanza como una necesidad ontológica.

Para tal fin se presentó un tercer grupo de talleres orientados a favorecer desde el reconocimiento de los hechos que tejen la historia, la necesidad de revisar la manera en que se han constituido las relaciones sociales, los vínculos afectivos y los procesos participativos, dentro de estos, se hizo énfasis en la perspectiva del ser parte, sentirse parte y hacerse parte, para lo cual se retomó la figura del hombre sentipensante y el hombre hicotea: aquel que sabe resistir, enfrentar y superar las dificultades propias de la vida, que en medio de los problemas se sumerge para reflexionar y aprovechar su fuerza interior para volver sobre la realidad con un carácter renovado.

Estos talleres integraron la narración y la biodanza como eje transversales; la primera hizo posible a través de pequeños cuentos en donde el personaje central era la tortuga hicotea, quien por medio de sus sensaciones, deseos y experiencias, motivó la reflexión y expresión de los niños y las niñas; la segunda, entendida como un “...sistema de reorganización orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de la vida” (Toro, 2000, p.39)

Lo que posibilitó en los niños y las niñas, tomar consciencia del cuerpo y desde éste, favorecer la expresión individual y colectiva, entorno a sus experiencia de vida, los sentimientos que generaban y la manera como se sentían o no parte de los diferentes grupos dentro de los que ellos y ellas buscan interactuar.

Es esta etapa del proceso de investigación la que permitió que los niños y las niñas, al reconocerse como parte de unos grupos sociales (familia, barrio, colegio), se abrieran al diálogo sobre su realidad actual, lo que posteriormente a través de la cartografía social, hizo posible:

- Elaborar un mapa del territorio en el que los niños y niñas desarrollan su vida cotidiana, identificando dentro de este su casa, los lugares por los cuales circulan: calles, parques, colegio así como las dificultades y problemas presentes en estos espacios.
- La construcción de pequeños diarios a través de los cuales los niños y las niñas indagaron sobre su procedencia, el origen de su familia, las relaciones que se establecen dentro de este lugar de origen y las causas por las cuales, algunos de ellos, salieron de este lugar para ubicarse en la localidad de Ciudad Bolívar.

A partir de la construcción del mapa del territorio y los diarios, se profundizó con los niños y las niñas en el reconocimiento de estos espacios como lugares donde confluyen diversas historias con elementos comunes, que se comparten y los afectan, pero también sobre los que ellos y ellas pueden incidir para transformarlos al expresar su voz como llamado crítico, reflexivo y propositivo.

Para tal fin se identificaron elementos comunes en torno a cinco aspectos: las características del lugar de origen, los tipos de relaciones que se establecen por causas del desplazamiento

hacia la ciudad, las transformaciones en la forma de vida al llegar a esta y las posibilidades o dificultades presentes en el nuevo territorio que han llegado a ocupar. Este trabajo se representó a través de caminos dentro de los cuales los niños y niñas luego de la construcción de acuerdos, ubicaron palabras significativas que representan los elementos mencionados. El reconocimiento de la historia personal y los elementos comunes, llevó a preguntarse sobre la manera en que estos aspectos inciden dentro de la vida escolar, lo que hizo posible abordar las relaciones que al interior de la escuela se establecen entre los niños, las niñas y los adultos, las semejanzas y diferencias que existen con las que se construyen fuera de ella, así como las actitudes, comportamientos y sentimientos que la escuela promueve desde las relaciones que dentro de ellas se establecen.

En este sentido la historia personal y colectiva deja de ser un cúmulo de hechos que determinan el destino, para convertirse en posibilidad que se construye a través del conocimiento y reconocimiento propio y del *otro*, no sólo como un ser en el mundo , sino como un ser presente dentro de este, lo que le permite a los niños y las niñas, según Freire 2004, reconocer la presencia del otro como un “no-yo” así como reconocer su presencia como “si propia”; ello favorece a través del diálogo, la valoración de la otredad y desde ésta el desarrollo de la conciencia dialógica, es decir de una “...presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe”.(Freire 2004,p.9)

Esto hace que la vida como hecho histórico y social, se convierta en un escenario de discernimiento, en donde los niños y las niñas, al socializar sus experiencias, comprendan la

existencia como un llamado al crecimiento, con el cual se da inicio a una lucha por la realización de su vocación ontológica (Freire 2004), es decir por su humanización.

Esta lucha por ser más, implica enfrentar “...los límites impuestos por las condiciones históricas, por las circunstancias. En un contexto marcado por la dominación, por la opresión y por la injusticia” (Streck, Rendín, y Zitkoski 2008, p.552), con la intención de reivindicar su papel como sujetos, que en medio de la adversidad, encuentran a través del acto de compartir sus experiencias vitales, los elementos que construyen un equipaje afectivo, que posibilita verse, comprenderse y proyectarse más allá de la desesperanza y el dolor, en busca de su dignificación.

Valoración y utilización de los elementos de la cultura popular

Con la información recolectada se dio inicio a la tercera etapa del proceso de investigación, en esta la cultura popular toma relevancia, y es entendida como una práctica de vida que permite “... interpretar la realidad para ser capaces de comprenderla y por consiguiente transformar...” (Torrego, 1999, p.177) Esto permite la recuperación de prácticas ignoradas por la cultura adultocéntrica y que, para los niños y las niñas, son valiosas dentro de sus procesos de socialización. Este proceso se desarrolló a través de espacios de diálogo en torno a la información recolectada en los diferentes espacios de trabajo compartidos; para lo cual, se inició con el proceso de devolución sistemática de la información, mediante la organización de cuatro escenarios vinculados a los grupos focales, a saber:

- Sensibilización a través de estrategias, como la biodanza y la lúdica, las cuales permitieron conectar los sentimientos y los pensamientos dentro de un ejercicio orientado al reconocimiento de la realidad propia y la del *otro* (ser parte).
- El diálogo y la expresión de sentimientos, como escenarios fundamentales dentro de la construcción de consciencia (sentirse parte).
- La reflexión por medio de la incidencia de los sentimientos y de las representaciones sociales sobre las relaciones que entre ellos y ellas se establecen (hacerse parte).
- Hacer aportes en torno al trabajo desarrollado y a la estructuración de la estrategia pedagógica (tomar parte). Este espacio, además, hizo asequible la identificación de los aprendizajes y de los elementos que los niños y las niñas consideran valiosos de experiencias personales y familiares para su crecimiento personal y la transformación de las relaciones entre niños, niñas y adultos.

Desde estos cuatro escenarios se retomaron los diarios contruidos con los niños y las niñas; que hicieron asequible propiciar el dialogo en torno a los hechos más relevantes para ellos y ellas; con el fin de reconocer aquellas situaciones que visibilizan la forma en que los y las afectan, y aquellos elementos que emergen como alternativas en medio de estas situaciones; a partir de este trabajo se identificaron las siguientes situaciones:

- El poder que ejercen ciertos grupos sobre el territorio a través de la violencia, los abusos, las amenazas y los maltratos que llevaron a los padres a salir de su lugar de procedencia hacia la ciudad, a enfrentar múltiples adversidades que hacen que la vida se valore aún más, lo que motiva una lucha constante, actitudes de búsqueda y rebusque.

N4: “Vivíamos en el Tolima, lo que pasó fue que a mi papá y a mi abuelita le llegó una carta les entregaban la casa nos mataba, entonces a mi mamá la llamaron y le hicieron una encuesta y le dieron la carta de desplazado y nos vinimos para Bogotá, entonces llegamos al barrio Ortega donde un tío, él nos ayudó, vivimos con su familia durante un tiempo, se repartieron tareas con las que nosotros ayudábamos en los oficios y cosas de la casa mientras mis papás buscaban un trabajo.

Luego mis papás consiguieron trabajo en abasto arreglando y vendiendo hojas de plátano para los tamales y mi tío nos dijo que había un amigo que vendía lotes baratos y nos vinimos a vivir aquí.

Con el dinero que ganan mis papás arreglando hojas no alcanza, por eso el fin de semana ellos traen algunas hojas para hacer tamales, con mis hermanos ayudamos a armarlos y salimos a venderlos por el barrio con mi mamá.”

- En medio de los problemas los niños y las niñas valoran el cuidado y la protección que brindan sus padres o quienes en determinado momento se hicieron responsables de ellos.

N3: “Nuestros papás siempre han estado pendientes de nosotros, ellos decidieron salir del campo para cuidarnos y protegernos, allá dejamos todo lo que teníamos, aquí no tenemos mucho, pero ellos nos dicen que lo hacen por nosotros, por cuidarnos, porque no nos pase nada. Si nos hubiéramos quedado, me hubiera llevado la guerrilla, o me habrían matado, mi mamá dice que ella no podría aguantar eso. Por eso nos venimos.”

- Valoran, de sus madres, la manera en que, en medio de las dificultades propias del desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el abandono o la muerte del padre, ellas buscan fortalecer los vínculos afectivos y a través de ellos de prácticas de ayuda y sensibilidad ante el *otro*. N5:

“Nosotros vivíamos donde mis abuelitos, siempre comíamos sancocho, nada más, éramos pobres, no podíamos estudiar porque no teníamos para cuadernos ni para nada. Vivíamos en Chicuíamé, en el Tolima, por allá nos pusieron problemas porque no ayudábamos para el mercado, nosotros seguimos viviendo allá, entonces después llegó la guerrilla y nos sacaron de allá. Nos vinimos de allá para el Tunal, luego a San Francisco, luego a Naciones Unidas y por allá también nos pusieron problemas cuando se derrumbó la casa y no nos dejaron vivir por allá, luego nos vinimos para acá en Ciudad Bolívar. Vivimos con mi mamá mis hermanos y mi padrastro, mi papá se fue a vivir con otra señora y mi mamá se ha hecho cargo de nosotros, ella nos quiere y nos insiste en ser buenos hermanos que se ayudan y protegen, mi padrastro casi no se mete con nosotros es mi mamá es la que está pendiente.

- Las familias que se desplazan llegan donde parientes que brindan apoyo, y con los cuales se conforman familias extensas dentro de las cuales las responsabilidades se comparten, generando vínculos de apoyo y solidaridad que son inculcados en los niños y las niñas.
- N6: “Vivía en Río Blanco, Tolima; nos vinimos de allá por la guerrilla, la finca de mis abuelos era mejor que las otras fincas, ellos dijeron que esta finca estaba bien, que estaba bien con la cosechada, o sino ya nos hubieran matado. De allá nos vinimos a vivir a Bogotá, yo todavía no existía, vivimos en el Lucero pero allá tuvimos problema, nos tenían bronca (rabia), entonces mi papá y mi mamá se vivieron a vivir aquí en una casita, mi mamá le dijo a mi papá que estaba embarazada y él dijo que no quería y no quiso responder por mí, entonces nos vinimos a vivir más arriba. Yo vivo con mis abuelos, porque mi mamá murió cuando nací y nunca conocí a mi papá. Mis abuelos me han dado

todo lo que necesito, me cuidan, me dan consejos, están pendientes de mí, trabajan mucho, mi abuelo es celador y le toca muy duro para poder mantener la casa, ellos me han criado, me han enseñado lo que sé, me han inculcado la responsabilidad.”

- El ser de procedencia campesina, y las dinámicas comunitarias que dentro de estos contextos se generan hace que se mantengan vínculos de solidaridad, apoyo y ayuda mutua, que en el contexto de los niños se traduce en sensibilidad ante el problema, actitudes de servicio y corresponsabilidad hacia *otro*.

Al valorar y recupera los elementos de la cultura popular que se hacen significativos para los niños y las niñas, se constituye “...un cuerpo de ideas y prácticas cuestionadoras del estado actual de la sociedad desigual y de sus culturas”.(Streck et al., 2008, p131), en este casos de la cultura patriarcal que sustenta las prácticas adultocéntrica, lo cual permite la recuperación de la cultura matrística al visibilizar de prácticas que orientadas desde el amor hacen posible construir otro tipo de relaciones sociales, que fortalecidas desde el dialogo y la participación favorecen otras formas de trabajo basadas en la colaboración.

Es la recuperación de estas prácticas de amor que en medio de la dificultad se abren paso, lo que concreta el reconocimiento del sí mismo y del otro como otro y cimienta desde la complementariedad la posibilidad de construir desde el nosotros nuevas preguntas en torno al “...mundo que no hicimos, al que acrecentamos con lo que hacemos.” (Freire 2004, p.16), es decir devuelve al ser humano su carácter problematizador y con él, la curiosidad y creatividad necesaria para pensar, amar y vivir junto a otros de una manera diferente

La comunicación multivocal del trabajo.

Con contextos tan complejos, como los que se hacen tácitos con los niños y las niñas que participaron en este estudio, es importante mencionar que la comunicación es uno de los factores intrínsecos más importantes que les permiten visibilizarse y visibilizar al *otro*. De tal suerte, que son los discursos que se gestan en ellos y en ellas, los que posibilitan que se entiendan como sujetos relacionados entre sí. De allí que comprender el diálogo como una acción social “...particular, concreto e histórico...” (Morales citado por Cummins, 2002, p.268) Permite legitimar las ideas y las creencias de los niños y las niñas ante los demás, es decir ante el adulto que mantiene un discurso de poder.

Por tanto “...La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designan las cosas, las transforma; no es solo pensamiento, es praxis.” (Freire, 2005, p.14), Es por ello que al reconocer a los niños y las niñas como sujetos históricos y devolverles la posibilidad de expresarse y ser escuchado desde su ser otro, permite reconstruir la relación consigo mismo, con los demás y su entorno, desde la perspectiva matrística (Maturana, 1992) y con ello la posibilidad de vivir desde el amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza y la criticidad (Streck et al., 2008, p.102)

Esta forma de relacionarse, permite establecer otro tipo de comunicación, la cual motiva nuevas reflexiones e interpretaciones de la realidad, con lo que los niños y las niñas superan el plano de la adaptación, para hacerse interlocutores que aportan desde su afectos, experiencias y conocimientos, nuevos elementos que contribuyen al cambio individual y colectivo y por

consiguiente a la construcción de un nuevo mundo. Esto los hace copartícipes “...en el acto de comprender la significación del significado”.(Streck et al., 2015,p.103) lo cual hace de la comunicación un ejercicio de construcción crítica y por ende propositiva; es allí donde se materializa la participación.

Entender el diálogo como espacio de encuentro, análisis, comprensión y acción transformadora, llevó a triangular la información procedente de los niños y niñas (N), con la obtenida a través de los talleres con padres (P) y las entrevistas semiestructuradas con las docentes de la sección primaria (D), esto permitió definir de manera conjunta los elementos constitutivos de la estrategia pedagógica, así como las características de cada uno de sus componentes, como una posible ruta de trabajo dentro de los diferentes espacios de la escuela. Los elementos en los que se identificaron puntos de encuentro, permiten evidenciar las siguientes necesidades:

- De recibir afecto, sentirse querido y valorado tanto por los compañeros como por los maestros., ello genera familiaridad, “...compartir en familia, entender y confiar en las personas.” N2; “...es confiar, saber qué problemas tienen ellos y poderle contar los nuestros.” N3; “...es saber que nos entienden y nos ayudan a resolver nuestros problemas.” N8.
- De transformar las prácticas de control que se ejerce sobre el cuerpo, puesto que con ellas “... el cuerpo se ha marginado demasiado de la escuela, lo que tiene que ver con el juego, el movimiento, la capacidad de experimentar, de sentir, de conocerse como ser humano

con toda esa complejidad, las emociones, las sensaciones, la capacidad de socializarse, eso va influyendo las personas, impide la participación.” D1.

- Fortalecer las actividades de contacto y el trabajo con el cuerpo, le facilita al niño y la niña saber cómo se sienten, como se están en determinados momento, así como la posibilidad de liberar tensiones y estar más tranquilos “...me sentí relajada tranquila y sin nadie que me esté criticando.” N1.
- “Conocer a la otra persona, para construir mejores relaciones con sus compañeros, es fácil sentirse a uno mismo, porque de alguna manera uno se conoce un poquito más, pero es difícil sentir lo que el otro está sintiendo o viviendo, porque uno no conoce muy bien a la otra persona” N1. Por ello es necesario aprender a compartir a “...confiar en ellos como si fueran de la familia.” D2.
- Aprender a trabajar con otros genera preocupación por el *otro* y, por tanto, requiere de respeto, responsabilidad y la necesidad de generar confianza “...sentimos que nos quieren, estar bien con otras personas...” N5.
- Hacer del diálogo una herramienta que permita construir con sus compañeros alternativas de solución a diferentes situaciones o conflictos que se presentan en la escuela “...tomar partido entre las situaciones que se presenten dentro de ese grupo social.” D3.
- Trabajar junto a otros con el fin de construir un camino que les permita superar la idea del problema como estancamiento, para hacerlo más bien un reto que exige cooperación. “...generar acuerdos sobre el trabajo que se va a desarrollar de esa forma los chicos participan, que nazca de ellos esos acuerdos y que así mismo el compromiso para cumplir, es mucho más fácil que un estudiante cumpla algo con lo que se compromete.” D5.

- “Valorar que se necesita de otros, que todos tenemos algo que aportar para alcanzar los sueños o metas propuestos, la vida es un ejercicio de dar y recibir de manera desinteresada, tomar en cuenta al otro es muy importante, eso ya es afectivo, estoy valorando la capacidad del otro por lo que es, por lo que piensa, también la forma como dice las cosas...” P2.
- Valorar las necesidades propias, reconociéndose como un ser importante dotado de capacidades que pueden ser potenciadas “...estamos en la capacidad de alcanzar lo que queremos, todos podemos ser felices” N4.

Las necesidades identificadas a partir de la información recolectada de los niños, las niñas, los padres de familia y los docentes, al ser analizadas desde la perspectiva de la alteridad, permitió delimitar los elementos constitutivos de la estrategia, los cuales se agruparon en cinco categorías, a saber: comunitaria, afectiva, corporal, ética y política. Es de resaltar que la triangulación de la información permitió llegar a cada una de ellas.

TRIANGULACIÓN DE CATEGORÍAS

El proceso de categorización se realizó con base en la revisión que, junto a los niños y las niñas, se hizo sobre los elementos que para ellos y ellas han sido valiosos, dentro del desarrollo de la investigación, estos elementos se convirtieron en un primer acercamiento a las categorías que estructurarían la estrategia pedagógica. Luego los datos fueron triangulados con la información de los docentes; este proceso se convirtió en el instrumento a través del cual se realizó un cruce dialéctico de la información recolectada, por medio de la implementación de los cuatro momentos de la investigación acción participativa. El ejercicio propuesto, en esencia, constituye el punto de partida para la definición de las categorías y la estructura de la estrategia pedagógica.

De suerte, que el proceso de triangulación se desarrolló a partir de los siguientes pasos:

- a) Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo, mediante la aplicación de diferentes instrumentos (diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y grupos focales).
- b) Triangular la información recabada de los informantes claves, con base en los autores que se presentan en el marco teórico.

Este ejercicio además, permitió la construcción de las cinco categorías: comunitaria, afectiva, corporal, ética y política, las cuales se constituyeron en los elementos que conforman la estrategia pedagógica. Cada una de las categorías planteadas, se entendida como un elemento

esencial para la comprensión de los procesos de participación dentro de la escuela, es por ello que dentro de su definición se enfatiza en el reconocimiento del yo, y el tú, como camino posible para la consolidación de un nosotros.

Si bien la estrategia pedagógica que se ha constituido a través de esta investigación, tiene su punto de partida en el fortalecimiento afectivo como camino que favorece la participación, se considera fundamental visibilizar el descentramiento afecto como una de las categorías dentro de la misma, pues sólo a través de su recuperación y resignificación del afecto como un dar y recibir es posible consolidar relaciones de alteridad y desde ésta, procesos reales de participación. El amor en este sentido, se hace el engranaje desde el cual se enriquece la comprensión del sí mismo, del otro y el mundo, ya que es a través del acto de amar, que el ser humano se reconoce de manera integral como cuerpo, relaciones, afectos, conocimientos, decisiones y transformaciones, lo cual desde los planteamientos del personalismo histórico de Freire (Martín 2002) favorece el reconocimiento de la intersubjetividad, el encuentro, el dialogo horizontal como punto de partida para la comprensión de la historia y el papel que dentro de ellas juega el sujeto, en este caso los niños y las niñas en busca de alternativas de cambio.

Este cambio sólo es posible en la medida que el ser humano, a través de su reconocimiento como ser amoroso, entre en relación con su otredad y la otredad de los demás, es allí donde la personas, se hace capaz de "...vivir y comprometerse como personas" (Sáenz, 1991, citado por Martín, 2002, p.101), es decir de entenderse como parte de una comunidad, que históricamente vive en busca a través de la reconstrucción de la relación afectivas consigo mismo y con los otros su emancipación. Por tanto "...el otro no es un límite con el que debemos enfrentarnos para poder desarrollar nuestra personalidad; es, por el contrario, una ayuda necesaria para la

promoción propia.” (Mounier, 2005 citado por Burgos, 2012, p.119). Es allí donde se consolida el nosotros y la posibilidad de participar.

Fruto del dialogo, la reflexión y el trabajo desarrollado con los niños y las niñas, dentro del cual se da cuenta de la intención planteada, se define las categorías de la estrategia pedagógica de la siguiente manera:

❖ **Descentramiento Afectivo:** El amor es el pilar desde donde se construye lo social (Maturana, 2001), es lo que fundamenta la vida con otros y por tanto garantiza la convivencia como un espacio de expresión, reconocimiento y legitimización del *otro*, que se consolida desde la construcción de lazos de amistad, la cual implica:

- La valoración de sí mismo, como pilar fundamental en la construcción de la persona como sujeto.
- El reconocimiento afectivo de los demás, por tanto el otro es respetado y escuchado, con la intención de favorecer la expresión y visibilización de sus sentimientos.
- Realzar la afectividad como potenciador de los procesos de reconocimiento, valoración, participación y cambio, que impulsa el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano.

❖ **Comunitario:** tomada como la construcción de un nosotros (ser parte), dentro del cual se hace posible expresar la manera en que el ser humano se siente afectado en su sentir y pensar (tomar parte) y hacerse consciente de sus derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas (tener parte) con la intención de compartir la vida con otros desde el respeto, lo cual requiere:

- El respeto de sí mismo y del *otro* como *otro*, de su pluralidad y diferencia.
 - Identificación y valoración de las habilidades personales y aquellas que constituyen la vida del *otro*.
 - El encuentro desde la otredad, con el fin de dialogar, participar y trabajar junto a otras personas en busca de mejores condiciones de vida, a través de la transformación de su realidad
- ❖ **Corporal:** el reconocimiento del cuerpo como quien hila a través del encuentro entre la razón y las emociones, nuevas formas de comprender y construir la vida social, desde espacios de reconciliación y liberación que facilitan el conocimiento de su mundo y la interrelación entre los seres, lo cual requiere valorar el cuerpo como:
- Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, tejer con él un sistema relacional que nutren su vida y le posibilitan optar y transformar en busca de alternativas que contribuyan a la construcción de su proyecto vital.
 - Escenario dentro del cual se construye, de manera dinámica y constante, la identidad del ser humano.
 - Zona de aprendizaje sensorial, que hace asequible la aprehensión del mundo y la constitución de cosmovisiones, a través de la exploración cognitiva del ambiente, (percepción de lo que rodea al sujeto) y las interacciones sociales (percepción en relación a ese otro y a su relación intrínseca con él).
 - Territorio de construcción de sentido y expresión de experiencias, desde el cual se construyen múltiples formas de comunicación, que favorecen el encuentro y la interacción como primer escenario participación.

- ❖ **Ética:** la construcción de otras formas de vivir fundadas en el reconocimiento de sí mismo y del *otro* como *otro*, desde el establecimiento de relaciones que permitan al sujeto ocuparse de sí mismo y de los otros, al hacer de su vida un escenario de cuidado y corresponsabilidad, lo cual implica:
 - ❖ Construcción de relaciones basadas en la voz del cuidado (cariño y atención) (Gilligan citado por Toro, 2005).
 - ❖ Reconocer el valor y la importancia de construir procesos de socialización en los que existan la preocupación por el bienestar del otro, el apoyo mutuo, la colaboración y la capacidad de compartir como elementos básicos que favorecen la participación.
 - Responsabilidad consigo mismo.
 - Responsabilidad compartida con el *otro* (corresponsabilidad).

- ❖ **Político:** la construcción de un espacio donde la pregunta se haga cuestionamiento a la forma de vida, donde se reconozcan diversos caminos y se opte por la solidaridad y la esperanza como elementos que impulsen el crecimiento personal y la vida en común, lo cual requiere:
 - Hacer de la conversación un espacio de construcción con otros, que permite tejer desde la comprensión, colaboración y la consolidación de acuerdos mediante redes de apoyo.
 - Favorece la participación como espacio de encuentro y empatía con el *otro*, a través de la cual genera sensibilidad y preocupación por la vida en su integralidad, con la intención de decidir a través de una actitud deliberativa.

- Abordar de los problemas y su solución gradual, mediante el aprovechamiento de los recursos individuales y de los quehaceres compartidos, de manera solidaria, lo cual permite concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión.

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS ALCANZADOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA (AVANCES, NECESIDADES)

Los resultados obtenidos luego de dos años y medio de investigación colectiva con los niños y las niñas, de la construcción y posterior implementación de una estrategia que apuesta por la recuperación del afecto como centro del fortalecimiento de las formas de participación dentro del contexto escolar, muestran avances y nuevos retos, fruto de la dinamicidad de la vida y la constitución del sujeto junto con el *otro*. Para tratar esto es importante valorar las comprensiones y planteamientos que, desde los niños y las niñas, se convierten en nuevos conocimientos que favorecen el abordaje de la realidad y las relaciones que se gestan entre los niños, las niñas y los adultos en la escuela, así como la manera como estos conocimientos se comprenden e implementan dentro de cada uno de los componentes definidos dentro de la propuesta, entre ellos la participación infantil, los afectos como motor propulsor de interacciones asertivas, la visibilización del *otro*, etcétera.

Para tal fin se retomó la información recolectada en cada una de las etapas de la investigación y, adicionalmente, se favoreció el encuentro que a manera de conversatorios con los niños y las niñas, permitió compartir las percepciones en torno a los logros y dificultades presentes dentro del proceso de investigación e implementación de la estrategia pedagógica. Como complemento de estas técnicas se elaboraron encuestas individuales con los docentes, a través de las cuales se identificaron las percepciones de ellos y ellas en relación con los avances individuales y

colectivos de los niños y las niñas en su proceso formativo luego de la implementación de la estrategia.

De allí surge una amalgama de discursos que demuestran la participación crítica y propositiva de los niños y las niñas. De suerte, que a continuación se plasman algunos diálogos de los niños y de las niñas en referencia a las percepciones que ellos tienen de las relaciones que sostienen con los adultos en dos contextos específicos: el familiar y el escolar.

Percepciones de los niños, niñas sobre las relaciones con los adultos dentro del contexto, familiar y escolar

La construcción de otro tipo de relación entre niños, niñas y adultos, implica la recuperación del afecto y la capacidad de sentir, como elemento esencial dentro del proceso de formación. Sin embargo, los niños y niñas consideran que esta tarea se dificulta entre los adultos y, por tanto, entorpecen el establecimiento de relaciones de confianza, importantes para ellos y ellas al momento de compartir con otras personas. Como bien queda plasmado con lo dicho por N4: “... los niños pueden escuchar más y también sienten más, en cambio los adultos sienten pero no lo muestran.”

Asimismo N3 dice:

“...porque a los niños casi no se les dificulta nada y no les da pena nada, en cambio a los adultos les da pena, cuando se les pide que escuchen ellos no quieren.”

Y N5 también menciona:

“...porque los niños comparten en cambio los adultos no comparten las cosas”.

De esto se puede inferir que los niños relacionan la dificultad de expresar lo que se siente, con la experiencia que han acumulado los adultos, ellos consideran que esto limita la posibilidad de expresar y, por lo mismo, de consolidar relaciones de confianza, N9:

“...Porque los niños hasta ahora está creciendo, porque es más fácil para mí demostrarlo en cambio el adulto ya tiene una experiencia (...) unos siente, pero ellos no lo demuestra como uno, como niño, ellos lo retiene, tiene ganas de llorar lo retiene, se lo aguanta.”

Este tipo de reflexiones, hechas por los niños y niñas, conllevan a la construcción de una imagen del adulto como aquella persona enojada, terca, orgullosa, amargada, poco comprensiva, que a veces no escucha, que regaña y que gritan. Este tipo de percepción en muchas ocasiones interfiere en la construcción de la otredad; los niños y niñas consideran que la relación con el adulto se ve afectada cuando no cumplen, se van, regañan por todo, se dicen groserías. Lo que puesto en el contexto escolar, influye en los procesos de aprendizaje, toda vez que para los niños y niñas el acto de aprender, empieza y se consolida con el establecimiento de relaciones de cercanía, confianza y afecto, las cuales se hacen evidentes cuando el adulto los consienten, juegan con ellos, les dan amor, cuando los hacen reír, cuando los apoyan y cuando comparten con lo que refiere N 6:

“...cuando vamos al parque a comer helado juntos, cuando compartimos en familia...”

Situación que genera alegría, disposición a escuchar, conocer y aprender. Este tipo de acciones que valoran los niños y niñas, trazan una ruta que muestran la posibilidad de construir otro tipo de relaciones entre ellos, lo que implica al adulto revisar sus formas de interacción, con

la intención de transformar comportamientos como el reproche y el castigo tanto físico como verbal, así como potenciar espacios que permitan, como lo postula N4:

“compartir más como familia (...) confiaran más en nosotros (...) que estén atentos de nosotros (...) que se cumplan las promesas (...) que nos quieran”

Es necesario, además, que el adulto aprenda a reconocer lo que el niño o la niña siente. Lo cual implica conocimiento mutuo, de eso N2 dice:

“...no es difícil sentirse a uno mismo, porque de alguna manera uno se conoce un poquito más, pero es difícil sentir lo que el otro está sintiendo o viviendo porque uno no conoce muy bien a la otra persona”

En este orden de ideas, sentir y conocer se convierten en elementos fundamentales de la construcción de otro tipo de relaciones, dentro de las cuales se hace vital ser parte, sentirse parte y hacer parte, lo que consolida vínculos de carácter emocional: “...que constituye una declaración de aceptación de la convivencia. Es como si el niño dijera: estoy dispuesto a convivir contigo y, por lo tanto, a transformarme en la convivencia contigo.” (Maturana, 1992, p.45) Por tal motivo, el llamado que hacen los niños y niñas a los adultos que comparten con ellos su formación dentro de la escuela, es a transformar las prácticas tradicionales basadas en la competitividad y que, por tanto, promueven el individualismo. Es evidente luego de la valoración de los elementos de la cultura popular (tercer momento del proceso de investigación) que la escuela desconoce la importancia de lo comunitario como un elemento esencial de la vida y los procesos de los niños. Estas prácticas históricamente han garantizado el apoyo, la ayuda, la

solidaridad y la sobrevivencia, en medio de la situación de violencia y desplazamiento, así como las manifestaciones de afecto y reconocimiento a los otros.

Estas prácticas que se han hecho parte de su vida se ven limitadas dentro del espacio de la escuela, debido a que en los docentes hay un constante temor a perder el control, lo que se hace sinónimo de normatividad, disciplina y sanción, al confundir el conflicto que es propio del encuentro con otros, como un problema de convivencia y disciplina que hay que evitar, ello genera, entre quienes participan del proceso formativo, una cultura del silencio; que, como afirma Freire (2005), limita la construcción del sujeto; pues desconoce su carácter dialógico y las posibilidades que a través de la palabra, el trabajo y la acción protección, tiene este de transformar su realidad.

Es por ello, que con la implementación de la estrategia pedagógica, desde sus cinco componentes, se rompe con el orden establecido (competencia, individualidad y transmisión de conocimientos), al recuperar por medio de las prácticas colectivas y los valores asociados a ella: el afecto, el diálogo, la solidaridad, el respeto, la corresponsabilidad y el perdón, entre otros, el carácter social del sujeto, que permite activar en los niños y niñas prácticas y habilidades que los visibilizan y los motivan a aprender y a trabajar con otros.

Resultados obtenidos desde cada uno de los componentes pedagógica

Cada uno de los componentes que a continuación se describen, deben ser comprendidos como elementos dinámicos y concatenados que se enriquecen mutuamente, ampliando así, la

comprensión de la afectividad como motor que impulsa los procesos participativos en la escuela; para el ejercicio de la descripción del trabajo desarrollado y los avances obtenidos, se abordan de manera individual.

- ❖ **Componente Descentramiento afectivo:** el amor como valoración de sí mismo y reconocimiento afectivo de los demás, que potencia los procesos de reconocimiento, valoración, participación y cambio, que impulsa el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano

Desde este componente se hace evidente que la reconstrucción de los vínculos afectivos entre los niños y niñas, es ante todo un espacio en que el encuentro y diálogo con el *otro*, a través de la palabra dicha e inscrita y por medio del contacto, facilita ser entendido, escuchado e involucrado en de las diferentes dinámicas que se desarrollan dentro de la escuela, es decir que el fortalecimiento de los vínculos afectivos hace posible la participación. Es diáfano que al favorecer el encuentro comunicativo hecho palabra y contacto afectivo se hace posible que los niños y niñas se abran al mundo y a los otros promoviendo con “...su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.” (Freire, 2004, p.61) En otras palabras, como un sujeto que al dar a conocer y compartir la vida logra llenarla de valor y potenciarla, lo que permite que el niño y la niña “... lejos de sentirse vulnerables se sienten apreciados y se genere nuevos lazos...” D6.

Estos lazos contribuyen al fortalecimiento de la autoestima, la integración al grupo y los equipos de trabajo, al hacer de las limitaciones personales un lugar para el complemento y no para la exclusión. N4 a ello dice:

“...el proyecto ha servido para compartir con las demás personas, valorarse más valoraran los otros, saber cómo piensan las otras personas, aprender a confiar en los demás.”

N11 indica:

“Me ha ayudado a valorarme como mujer y ser humano (...) he dejado la timidez porque nos ayudamos entre compañeros y yo he podido ayudar a otras personas, por ejemplo cuando se peleaban, a que no digan groserías, entonces hay que ayudar a la gente”

Con lo cual los niños y niñas, empiezan a identificar un lugar dentro de su equipo de trabajo y el grupo desde el cual contribuir a los demás. Esto reafirma que “...la palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las consciencias, también lo es del reencuentro y de reconocimiento de sí mismo.” (Freire, 2005, p.14) En concomitancia, el afecto se ha hecho un elemento importante, que ha permitido construir otras formas de comunicación basada en el contacto, en la caricia y en los abrazos lo que ha posibilitado otras formas de expresión, escucha y participación, que permite que la carga emocional guardada del ser humano se canalice y exprese. Estas prácticas han hecho asequible el reencontrarse con el cuerpo y desde este dar valor mayor a la vida.

Este tipo de prácticas, al ser interiorizadas en los niños y las niñas, les han permitido definirse como niños y niñas afectuosos, en donde según con lo referido por N4:

“... aprende más a tener más amigos y a creer más en nosotros mismos (...) porque es un grupo comunicativo, porque se habla entre todos, a diferencia de otros cursos en los que no se habla con todos...”

El reconocer que la persona es un ser comunicativo abre la posibilidad para la libre expresión de las ideas y los sentimientos, con lo que se genera afinidad y se hacen más profundas las raíces afectivas, N4 igualmente permite identificar que:

“...Ser amigo significa ser alguien que apoya, alguien que respeta y que nos respeta a nosotros, alguien en el que se tiene confianza.”

Lo que se traduce en la búsqueda del bienestar del *otro*, al sentir que con él o ella se adquieren nuevas responsabilidades y nuevos compromisos. En tal sentido: “La recuperación de los vínculos afectivos dentro de la escuela es ante todo un ejercicio de reconocimiento de los seres humanos como “seres biológicamente amorosos” [comillas en texto fuente] (Maturana, 2001, p.12) Esto permite entender y vivir la relación que se establece con uno mismo y con los otros, desde la perspectiva del bienestar y convivencia, con lo cual se ha hecho asequible promover cambios en las actitudes de apatía, agresividad o evasión de aquellos que dentro de las prácticas de enseñanza tradicional, se han sentido excluidos, pues es a través el establecimiento de relaciones de amistad que se trasciende el trabajo y la responsabilidad académica, para centrarse en la necesidad de compartir la vida del *otro*, lo que constituye redes de apoyo que permiten

reflexionar sobre el error y la falta, con lo cual se favorece ser y hacerse parte de la vida del otro en torno a ello N3 habla:

“...Cuando uno es escuchado y tomado en cuenta se concentra más en el trabajo que en captar clase.”

Así como en los avances de cada uno de los integrantes del equipo y de este en su conjunto, N4 bien lo dice:

“...Sentir que lo que es valorado nos ha echado para adelante o ayudando alcanzar sus sueños.”

Al consolidar relaciones de afecto desde la idea del diálogo, el reconocimiento, la valoración y el entendimiento se clarifica la disminución de la agresividad y las peleas, puesto que los niños y niñas han privilegiado otras formas de abordar los problemas, ellos y ellas reconocen lo que menciona N7:

“...en un primer momento buscamos hablar sobre la situación, eso nos hace diferentes a otras personas que nos ponen apodos, nos pegan, sin saber por qué...”

Y N9 así lo ve:

“...buscamos resolver problemas no como los compañeros que llegaron este año, ellos buscan imponerse agredir y tratar mal a los compañeros”.

El afecto que se siente hacia el otro, se hace entonces el canal mediante el cual se desvirtúan las formas de maltrato, el cual se reconoce como una práctica de poder inadecuadas que atentan contra la construcción de su ser. Freire (2004) afirma que:

El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social con experiencia igualmente social de sus miembros, va perfilando la necesidad de superar ciertos saberes, que desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos. (p.37)

Lo que hace que la violencia física y verbal sea rechazada, denunciada y reflexionada en busca de soluciones, así queda ilustrado con lo que N9 dice:

“...aprendimos a expresar nuestros sentimientos, yo creo que por eso nos comunicamos”

Es evidente dentro del proceso desarrollado, que al visibilizar el descentramiento afectivo como categoría integradora de las otras propuestas a partir de la estrategia pedagógica, el amor ha dejado de ser palabra que se repite de manera inconsciente, para hacerse acción que llena de significado la existencia, puesto que lleva al niño y la niña a definir de una manera distinta su lugar en el mundo. Él y ella al sentirse querido y apreciado, avivan en su ser la confianza, lo que favorece el encuentro con la otredad, lo cual implica un proceso de conocimiento, aceptación y valoración en donde se empieza a ser parte de la vida del otro.

Es así que el desarrollo de la estrategia, hace evidente cómo los niños y niñas reconocen ese otro que ya no es ajeno, al abrir sus vidas para compartir experiencias de amor y desamor, permitir el contacto físico y posibilitar toda una dinámica del encuentro en y con el otro, lo que pone en relación el lenguaje, el cuerpo y la emoción, de manera que se hace posible no sólo una lectura más clara de su realidad, sino emprender procesos participativos que permiten el reescribir su propia historia, al liberar el cuerpo del dolor, la soledad y todas aquellas barreras que desde el individualismo y la competencia, hacen del ser humano un ser inseguro y temeroso.

En esa medida, amar hace posible desde la construcción del nosotros, que se fortalezca la dimensión espiritual de los niños y las niñas, la recuperación de la posibilidad de creer y poder ser, lo que los y las hace conscientes de la necesidad de cuidarse y promoverse mutuamente.

Esto hace que la vida se comprenda como proximidad, es decir, como cercanía afectiva, a través de la cual se tejen múltiples vínculos que hacen que los niños y las niñas, vivan la relación consigo mismo y los demás desde el respeto, la corresponsabilidad y el complemento.

- ❖ **Componente comunitario:** Construcción de un nosotros (ser parte), dentro del cual se hace posible expresar la manera en que el ser humano se siente afectado en su sentir y pensar (tomar parte) y hacerse consciente de sus derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas (tener parte) con la intención de compartir la vida con otros desde el respeto, lo cual requiere:

Los resultados obtenidos desde el componente comunitario están íntimamente relacionados con la implementación del trabajo y el aprendizaje colaborativo, el cual evidenció cómo el conflicto que surge de la interacción entre seres humanos al descubrirse en su otredad, generaba situaciones, relacionadas con dificultades en la comunicación y construcción de acuerdos, así lo dijo N8:

“...no nos entendíamos como grupo, cada uno quería hacer las cosas por su lado”

N3 por su parte piensa:

“...porque no nos gustaba compartir, porque no sabíamos cómo trabajar en grupo.”

N2 de otra parte, menciona:

“...porque uno estaba acostumbrado a hacer las cosas por uno mismo.”

Lo anterior, se configuró motivo de discusión y acompañamiento por parte de los docentes investigadores, con el fin de transformar la idea del conflicto como problema que divide, vulnera y aleja, para hacerle un nuevo espacio de diálogo, aprendizaje, encuentro y construcción conjunta de alternativas, lo que permitió a los niños y niñas, según N3:

“...dejar de pensar en sí mismos para pensar en las otras personas”, a construir consciencia, lo que permite reconocer a ese otro como otro, no como un rival sino como aquel con quien se comparte y establecen vínculos afectivos”

En relación a eso N10 refiere:

“...nos fuimos amañando a estar juntos.”

La construcción de la consciencia de la existencia del *otro*, se constituye, entonces, en un acto educativo que favorece tomar consciencia de sí mismo y del mundo en el que convive, como un “...espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir.” (Maturana, 1992, p.73) De tal suerte, que se facilitó avivar aprendizajes que habían quedado dormidos en medio de las

prácticas de individualización que se promueven dentro de la escuela, esto se puede ver con lo que dijo N4:

“...con el trabajo en equipo aprendimos a reflexionar sobre la manera en que convivimos, porque antes éramos apartados, decíamos que éramos un grupo pero de cierta manera no lo éramos (...) aprendimos a compartir y ya nos entendíamos, se tomaban las cosas en serio y a trabajar juntos”.

Como fruto de la restitución de la consciencia, es decir, de un mundo que puede ser humanizado al ser vivido, objetivado y problematizado (Freire, 2005) se construyen otras formas de participación que posibilitaron a través de la conversación, maneras alternativas de convivencia que superan la separación, en tal sentido N6 escribe:

“...ahora podemos decirnos los errores para ver si un problemas se puede solucionar”

Y N9 reafirma:

“...decir las cosas no para ofenderlos sino para ayudar la persona que cambie, para aprender más cosas de los demás.”

N5 continúa:

“... Para realizar un trabajo que no se puede hacer solo.”

Cuando los niños y niñas aprenden a través de la expresión de su palabra, del escucha de las palabras del *otro*, del encuentro y la construcción desde lo que ambas palabras aportan, se contribuye al mejoramiento de la convivencia, como la construcción de conocimiento. De suerte, que el abordaje de lo comunitario ha permitido construir un aprendizaje de carácter colaborativo,

en el que el diálogo se ha hecho comunión y, por tanto, acción a través de lo que se comparte y se reconocen las habilidades propias y de sus compañeros, se reconoce un lugar y una forma de liderazgo que al ser "... amorosa, comunicante y humilde..." (Freire, 2005, p.150) Esto conduce a la liberación; es decir, al desarrollo de nuevas habilidades que fortalecen su proceso personal y contribuyen de manera significativa al trabajo de su equipo, lo cual implica como bien lo afirma N2:

"... entender que hay cosas que yo sé y que otros no saben, que nos podemos ayudar a explicar cosas que no sabemos (...) porque existe una motivación por compartir y aprender a servir a los otros (...) Al poner las habilidades personales al servicio del equipo se generaron nuevos aprendizajes y por tanto nuevas formas de hacer la cosas. Las personas que hace cosas más rápidos o aprenden más fácil nos enseñan la estrategia"

Crear en sí mismo y el otro, como evidencia del amor, hace posible comprender la realidad que se comparte, como un escenario del cual hay que excluir toda forma de rechazo, estigmatización y violencia, por tanto estar con el otro, exige supera el espacio de lo físico, para hilar entorno al cuerpo otro tipo de vínculos que desde la palabra expresada y escuchada, devuelva desde la perspectiva de la esperanza, la posibilidad de debatir, consentir, disentir, proponer, valorar, soñar y construir de manera conjunta caminos alternativos dentro de los que se transite en comunidad.

Es camino que paso a paso, exige el apoyo del otro, el que desplaza el reproche, al posicionar la otredad, es decir al reconocer al otro como un ser que siente, observa ,conoce, aprende y se

relaciona de una forma distinta; lo cual implica riqueza individual y en su conjunto, un potencial capaz de transformar de manera significativa la vida.

Devolver la posibilidad de estar con otros, rompe con los silencios en los que se ahogan las ilusiones, los sueños y las metas que movilizan al ser humano, hace de la palabra manifestación auténtica, obra que se construye a muchas manos y que por ende se apropia, se cuida y se defiende. Toda palabra que es proclamada de manera colectiva, se hace acción reflexionada, al estar provista de un significado que se sigue construyendo y que se consolida en el tiempo como su aporte a otros.

- ❖ **Componente corporal:** espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, aprender, explorar, interactuar y favorecer la reconciliación, como elementos esenciales en la construcción de su identidad y los procesos de participación .

Al ser el cuerpo el lugar en el que se han inscrito ciertas prácticas que limitan la posibilidad de ser, como lo son la coerción, el control y la violencia en sus diferentes formas; el contacto se convirtió en la llave a través de la cual se buscó reconstruir la relación mente-cuerpo-sentimientos, mediante la biodanza; estos espacios permitieron que el niño y la niña, al entrar en contacto, al acariciarse y acariciar a otros, tomaran consciencia de lo que ocurría en su interior y llegaran a verbalizar la experiencia que está inscrita en el cuerpo. La conversación que de este ejercicio surgía y que muchas ocasiones describían dolor, limitación, desconfianza o temor, se fue transformando a través del acto de escuchar, compartir y participar, en práctica de liberación, N12 bien lo demuestra:

“...me sentí libre o sea con tranquilidad, me ayudó a entender que crecer es un poquito difícil, uno tiene que pasar obstáculos (...) pero es más fácil cuando sé expresar mis sentimientos.”

Así también lo explicita N6:

“Expresar mis sentimientos me ayudó a relajarme, a manejar las tensiones de los problemas de la casa, pues algunas veces se tienen problemas con la familia o con los amigos”

El trabajo corporal propuesto a través de la biodanza, posibilitó la expresión de aquello que se guarda, se oculta y reprime dentro del cuerpo, lo cual al generar predisposición, afecta la relación consigo mismo y con los demás; es así que estos espacios de expresión, permitieron visibilizar las diferentes situaciones que afectan a los niños y las niñas como lo afirma N4:

“... la tristeza cuando se defrauda la confianza”

N8 igualmente se suma a todo esto:

“...cuando nos va mal en el colegio y van a entregar boletines, cuando tenemos malas noticias”.

Es de vital importancia expresar todo aquello que surge de la relación con otros y que se guarda en el cuerpo, pues permite construir una actitud sentipensante; es decir, pensar sintiendo y sentir pensando, lo que amplía la posibilidad de entenderse a sí mismo y al *otro* en su subjetividad, N11 entiende así:

“...escuchar y sentir la experiencia de la persona antes que juzgarla”.

Asimismo, cómo orientar la vida social hacia relaciones de alteridad, desde las cuales se aprende a estar con otros. Entonces, el cuerpo se constituyó en herramienta que permite reconocer la necesidad de complemento; o sea, de dar y recibir, lo que amplió la comprensión de la manera cómo se construye la amistad, que más allá de un interés compartido implica la posibilidad de hacerse sensibles y generar bienestar a las personas. N6 así lo manifiesta:

“...cuando alguien no me caía bien y que tenía que trabajar con él pensaba en hacerlo caer pero luego pensaba pobrecito y le ayudaba y lo cuidada...”

Se pasó del contacto entendido como tocará (obligación), a comprenderlo como la posibilidad de acariciar y abrazar lo que favoreció el reconocimiento, el apoyo y motivación; N2 en referencia a esto dijo:

“Aprendimos a través de la caricia, a tener más confianza en el otro, es decir “poderle contar las cosas, a, trabajar con ella”

N5 aúna su voz:

“...a brindar afecto y compañía”

Y N3 complementa:

“...a reconocer aquello que le hace falta al otro.”

El afecto como experiencia que tiene lugar en el cuerpo y que a través de él, toca y afecta cada una de las dimensiones del ser humano, se convierte en el receptáculo de una gran cantidad de información, que requiere ser escuchada y comunicada, pues es a través de estos dos ejercicios

que los niños y las niñas reconocen el ahora de sus historia y se encaminan mediante la participación hacia su comprensión.

Es por ello que el cuerpo, toma un papel preponderante dentro de la construcción e implementación de una estrategia pedagógica que busca desde el afecto favorecer la participación, por ser el lugar en donde la historia compartida con otros deja sus huellas y donde la vida se empieza al inscribirse de múltiples maneras: encierro o apertura, alegría o tristeza, completud o vacío.

El cuerpo al ser reconocido y analizado desde la perspectiva del afecto, ha permitido leer la historia desde la particularidad, pero a su vez desde los acontecimiento colectivos, que teje una realidad que debe ser devanada, para comprender cómo el pasado, el presente y el futuro se conjugan para justificar muchas veces las formas de opresión y otras tantas, se encienden como un antorcha en medio de la oscuridad, como símbolo de esperanza y anhelo de liberación.

Reconocer estos dos aspectos y la tensión que entre ellos se genera, implica dejar fluir aquello que habita en el cuerpo: sentimientos, idea y anhelos, con el fin de emprender el camino de la sanación y la reconciliación, este proceso permitió con los niños y las niñas aprendieran a: escuchar lo que el cuerpo tiene que decir a través de su tono muscular, su postura, de lo que es capaz de recibir y de brindar; entra en dialogo con él a partir de lo que se percibe, con la intención de conectar nuevamente la razón y los sentimientos; tomar conciencia de la realidad que lo habita, es decir, darse cuenta que no son seres determinados, pues es a través de "... una conciencia despierta se da al hombre capacidad de resistencia, de modo que ni se pliega al conformismo, ni se inclina ante ningún absoluto". (Frankl citado por Martínez, 2003, p.20); y

asumir la vida que se inscribe y se expresa a través del cuerpo desde una actitud de cuidado y responsabilidad.

En este sentido la caricia, el abrazo y el dialogo afectivo que se construye a partir de estos, permitió construir escenarios en donde los niños y las niñas avivaron la seguridad, la confianza y el amor, despojándose así de las tensiones, prejuicios, lo que facilitó el paso de las relaciones sustentadas en el poder como manipulación, dominación y agresión, al encuentro corporal y dialógico que reivindica la presencia en el mundo como otro y por tanto su valor absoluto como ser humano.

- ❖ **Componente ético:** relaciones basadas en la voz del cuidado, la responsabilidad consigo mismo y la corresponsabilidad.

El acto de vivir es ante todo un ejercicio reflexivo, que implica saber cómo se está, qué se quiere, cómo hacerlo posible y junto a quién avanzar en este propósito, es por ello que con la recuperación de lo comunitario, del cuerpo y desde este de la posibilidad de compartir la historia que en él se guarda y expresar los sentimientos que de ella surgen, se hizo visible la necesidad del cuidado entendido este como el respeto al cuerpo propio y del *otro*; el respeto y valoración de la palabra y el reconocimiento de su importancia en la transformación de la realidad; estos espacios permiten materializar la participación como elemento constitutivo de las diferentes dimensiones que constituyen el ser humano en pro su realización. En este sentido los niños y niñas reconocen el cuerpo como el lugar, N3 así lo avizora:

“...donde se guardan los sentimientos...”

N5 así lo entiende:

“...través del cual se aprende, se comparte, se demuestra afecto y se hacen realidad los sueños...”

Por tanto, es a través de él que se construye tranquilidad y bienestar. El cuidado llevó en un primer momento a reconocer la figura del *yo*, la necesidad de crecer física, afectiva, social, trascendental y espiritualmente, lo cual es posible solo desde un constante ejercicio de revisión y toma de decisiones; es decir, de toma de consciencia que permita determinar aquellos que es adecuado o inadecuado, con el fin de hacerse responsable de la vida, N7 piensa:

“...hacernos responsables y reflexionar si estos son buenos o malos...”

N7 proclama:

“...asumir nuestros actos.”

Ese cuidado que exige reflexión, les ha permitido a los niños y niñas verse como poder ser, como un ser que debe luchar para alcanzar sus metas y sueños. En un segundo momento llevó a reconocer la figura del *otro*, en el que el cuidado se hizo necesidad de conocimiento, aceptación y valoración de la singularidad del sujeto, de su historia, de su otredad y de aquello que ha constituido su representación del mundo. El *otro* dejó de ser aquel que se censura, critica, juzga para ser reconocido como, en palabras de N7:

“...el mejor guía, porque nos ayuda y se deja ayudar.”

Y de N6:

“... como un hermano porque con él se comparte muchas cosa, secretos, sentimientos, juegos, el relajo.”

N11 también dice:

“... con ellos compartimos desde pequeños, lo que nos ha ayudado a conocerlos y a que ellos nos conozcan a nosotros.”

En un tercer momento se hace necesario el reconocimiento de un nosotros, en el que el cuidado y la preocupación por la vida de sus compañeros son fundamentales. Los niños y las niñas en este sentido, rompieron con las actitudes de indiferencia ante la realidad de su compañero, en busca de orientación y apoyo, se hizo evidente la necesidad de se protege y cuida al compañero frente a situaciones de riesgo, N5 afirma:

“...todos somos miembros de una familia, somos hermanos por eso nos cuidamos, por ejemplo cuando vamos por un camino y un compañero se va a caer se le dice que no vaya por ahí, o cuando se cae uno lo ayuda a levantar”

N3 percibe lo siguiente:

“... ayudar para que mi compañero haga cierta tarea, supere ciertos problemas.”

Pensarse como un nosotros hizo del cuidado un ejercicio de ayuda mutua que hace posible construir un proyecto común del que se es parte, en el que, según lo dicho por N7:

“Aprendimos a compartir las ideas a trabajar en equipo a ser un poco más unidos.”

N9 de igual manera menciona:

“...aprendimos a interactuar a amar a la otra persona (...) no hay barreras siempre y cuando se busque el apoyo, la ayuda de otras personas...”

Construir otra forma de ser, estar e interactuar en el mundo, implica una reflexión constante sobre la manera en que vivimos, lo cual desde la perspectiva de la alteridad exige romper con la idea del “diferente a mí”, con la intención de posibilitar el encuentro y el conocimiento de aquello que hace particular al otro: sus condiciones de vida, sus necesidades, sus intereses y búsquedas. Solo cuando el otro es reconocido como un legítimo otro (Maturana 2001), el afecto se materializa como pensamiento, palabra, comportamiento y hábito que tiende por el cuidado de sí mismo y de los demás.

Es evidente durante el desarrollo de esta investigación, así como en los diferentes momentos que llevaron a la construcción e implementación de la estrategia junto a los niños y las niñas, que la comprensión sobre la figura del otro y la convivencia con él o ellas, se fue resignificando a través del encuentro que mediado por el cuerpo, la palabra, la expresión de afecto y el compartir reflexivo, hizo posible que se reconocieran como cuidadores, es decir seres responsables y sensibles, que toman en cuenta dentro de la estructuración de sus proyecto de vida, la necesidad de acompañar, compartir y ayudar a construir al otro como otros.

Entenderse como cuidador del otro, hace que se tejan otro tipo de relaciones basadas en la voz cariñosa y la atención (Gilligan citado por Toro, 2005). Lo cual implica la construcción de vínculos afectivos y emocionales que le permitan fortalecer las relaciones interpersonales y desde ellas sentirse y hacerse parte de la vida del otro, con lo cual se asume una actitud responsable y comprometida. Es de resaltar que los equipos de trabajo desde los cuales se constituyó el grupo de investigación con los niños y las niñas, hizo posible entender la vida como un proceso de acompañamiento, dentro del cual las redes afectivas que se van construyendo, permitió revisar, retroalimentar, cuestionar, aprender y motiva el crecimiento personal.

Conocer, reconocer y valora es ante todo un acto afectivo, que implica el encuentro entre aquellos que desde su otredad tejen vínculos de complemento, esta tarea exige al adulto despojarse de su rol de poder y autoridad absoluta que cree ha conseguido a través de su experiencia y la acreditación de conocimiento, con la intención de dejarse interpelar y afectar por la vida que se comparte, con el fin de hacer desaprender y reaprender a partir de la interacción con los niños y las niñas.

El proceso de desaprender y reaprender, tiene lugar en el cuerpo y la realidad que se inscribe constantemente en él, construir relaciones basadas en perspectiva de la alteridad le exige al adulto desinstrumentalizar el cuerpo, con el fin de volver a apropiarlo, sentirlo, amarlo y proyectarlo como la herramienta fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje que comparte.

Este ejercicio influyó de manera significativa sobre la manera en que cada uno de los participantes, interiorizó dentro del ejercicio de toma de decisiones, la necesidad de asumir y construir de manera responsable su vida junto a otros. Consolidar una ética del Cuidado, como materialización de amor hizo posible recuperar la actitud sentipensante que aún conserva el niño y la niña, como característica esencial de su ser.

- ❖ **Componente político:** la conversación, el encuentro, la empatía y la solidaridad como elementos que permiten abordar los problemas y la solución gradual de los mismos.

Se hace tácito que al fortalecer los vínculos del amor, la escucha y el diálogo los niños y niñas hicieron del trabajo y el aprendizaje colaborativo no solamente un ejercicio operativo, sino lo convirtieron en espacios de reflexión, construcción crítica del conocimiento, así como de propuestas frente a las diferentes situaciones problemáticas: "...la concientización no es sólo conocimiento o reconocimiento, sin opción, decisión, compromiso" (Fiori, 1970, p.7) Lo que facilitó el fortalecimiento los procesos de participación, N7 permite percibir:

"...ya no solamente hacemos las tareas, ahora participamos más en todo, nos hacen al frente y así nos pongamos rojos ya somos capaces de opinar."

El trabajo colaborativo permitió la construcción de espacios de diálogo y expresión de lo que el niño o la niña siente piensa y quiere, en especial de aquellas personas que eran introvertidas, como lo explicita N5:

“porque yo antes era callado y desde que entré al proyecto empecé hablar más porque el grupo genera confianza, en cambio en otros cursos en los que el estado solamente se hablan entre ellos para darse duro.”

Para los niños y las niñas la participación se ha convertido en un elemento fundamental de la convivencia, en el que “...el niño se transformará en su convivencia conmigo según la legitimidad que yo le dé a su convivir conmigo.” (Maturana, 2001, p44) Quien participa e interactúa con otros desde unos valores esenciales, como el respeto, N2 a ello dice:

“...para participar con los demás toca saber respetar”

De idéntica manera, la amistad se hace presente con todo lo dicho; N6 expresa:

“...cuando participamos hacemos amigos”

Así como la corresponsabilidad, como factor preponderante dentro de este proyecto de investigación; a esto N9 profiere:

“...nosotros participamos cuando cumplimos nuestros deberes y trabajos.”

Del mismo modo, la colaboración se erige como coadyuvador de la participación; pues se supedita a estar con el otro, lo que conlleva a interactuar de forma activa con ese *otro*; en torno a este N7 declara:

“...participar es una forma de ayudar, participamos cuando compartimos y esto nos ayuda a alcanzar muchas cosas...”

Es desde la afectividad que se hace posible la construcción de ambientes de cercanía y confianza, lo que lo compromete con los otros. De tal manera, que al reconocer que la participación como un elemento esencial de la convivencia y esta como el resultado de la interacción de diferentes valores (respeto, amistad, colaboración y confianza) que ganan complejidad al ser comprendidos como manifestación de amor, el acto de participar se hace empatía, lo que implica colocarse en el lugar del *otro*, descentra la vida del *yo* para permitir el conocimiento y el reconocimiento de la vida del *tú* (Buber,1995) En otras palabras, hacerse sensible a la realidad del *otro* y construir nuevas formas de convivencia social permiten que se dan cuenta que son parte de un nosotros, de una comunidad, en la que se participa y se puede convivir, en donde el amor se hace acto político. Es gracias a esta práctica que los niños y niñas amplían su comprensión de la participación, al trascender los espacios de encuentro y expresión de ideas y sentimientos, para hacerse lugar de reflexión y construcción de alternativas.

Por medio de los espacios de reflexión se hizo posible conocer esa realidad que está fuera de la escuela, aquella que transcurre en el barrio, en la familia, aquella que se construye desde los adultos y se hace problemática por desconocer la figura del niño y la niña; N8 toca este tema: “...los adultos no tienen como las soluciones para algunos problemas, entonces nosotros les podemos ayudar, pero ellos no se van a dejar ayudar porque nosotros somos niños, ellos dicen que lo pueden solucionar solos, pero en verdad el problema se va a quedar así y no lo van a poder solucionar”

N4 se hermana con la opinión anterior:

“...los adultos dicen no me guíe porque yo ya estoy muy grande para que me guíe, como si uno no supiera, eso no es cierto.”

Este tipo de reflexión hace posible reconocer a los niños y a las niñas como sujetos en relación que entran en tensión al no ser tomados en cuenta dentro de un contexto determinado que los afecta y, por ende, afecta la relación con otros. Por otro lado, al compartir la experiencia de vida se reconoce, dentro de estos relatos, muchos aspectos en común, tales como: las causas de vivir, convivir y compartir ese espacio geográfico de Ciudad Bolívar, que aún tienen lazos familiares y de amistad consolidados, y que la esperanza aforra a cada momento, entre otros. Todo ello al ser reflexionados le permiten al niño y a la niña valorarse; N3 manifiesta:

“El hecho de que estemos creciendo no significa que dejemos de ser niños, porque aunque una persona tenga los años que tenga, siempre tiene un niño interior, muchas personas a veces los invitan a jugar con los niños pequeños a la rueda rueda, ellos dicen hay no eso es una cosa infantil que ellos están muy grandes para esas cosas.”

Esto demuestra de forma explicitita las representaciones sociales del desarrollo humano acartonado, en el que para cada actividad hay una edad definitiva, de allí que el niño interior del que habla el participante N3 sucumba ante la mirada opresora del adulto conservador. Por otra parte, estas reflexiones le posibilitan al sujeto buscar, desde su perspectiva, nuevas formas de interacción; N8 enuncia:

“...contar los errores, las cosas positivas o negativas con la intención de comprender no de criticarlo, sino de brindar apoyo a otra persona (...) es escuchar lo que le pasaba a la otra personas y aconsejarlo (...) Nos hemos dado cuenta que nos hace falta escuchar, lo que a veces no nos deja entender las cosas o lo que le pasa a las personas del grupo (...) en muchas ocasiones al no escuchar no nos ponemos de acuerdo, porque no nos entendemos y peleamos”

Nó igualmente expone:

“... yo creo que esto se puede resolver cuando se respeta a la persona que está hablando, no hay que meter la cucharada, si uno tiene que decir algo debe pedir la palabra.”

Estos proceso de búsqueda y valoración devuelven a los niños y niñas la capacidad de creer en sus capacidades, lo que los ha llevado a procurar otros espacios de participación y proyección dentro de su comunidad, en este caso un gran número de niños y niñas incursionaron en otros espacios formativos como grupos de teatro, circo, fundaciones católicas y formación audiovisual, entre otras, lo que hace evidente que la posibilidad del encuentro con el *otro* se amplía y desde allí se hace posible la construcción de otras formas de interacción y transformación de la realidad que surgen de los intereses propios de los niños y niñas.

De otra parte, es imperante hablar de otros avances alcanzados con la implementación de la estrategia. En primer lugar, la socialización de esta con los integrantes de la Institución Educativa, a través de los foros institucionales, ello permitió que fuera valorada como una experiencia significativa, ya que ha mostrado, durante sus dos años de construcción e implementación, avances en la forma en que los niños y las niñas establecen la relación con sus

compañeros, lo que ha hecho asequible la disminución de la agresividad, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, el reconocimiento del diálogo como alternativa de solución ante las situaciones de conflicto que se les presentan.

Estos avances han permitido comprender el proceso académico de una manera diferente, al convertirlo en un espacio de crecimiento mutuo basado en la ayuda, la solidaridad y la corresponsabilidad, con lo cual se reconocen y se ponen al servicio de los demás las habilidades individuales y se consolida una red de apoyo que constantemente actúa sobre las dificultades que presenta los integrantes del equipo de trabajo.

Estos aspectos lo han convertido en un proyecto susceptible de ser financiado. En segundo lugar, se amplió, a partir del año 2015, la participación dentro de la implementación de la estrategia a todos los estudiantes de la sección primaria, a través de la conformación de grupos focales, encuentros de convivencia y actividades de integración. De igual manera, la articulación de la estrategia al proyecto de gobierno escolar, con la intencionalidad de fortalecer los procesos de participación escolar desde una perspectiva crítica que permita abordar las necesidades y problemáticas presentes en la comunidad educativa. Por último, los niños y las niñas que participaron dentro del proceso investigativo en la construcción de la estrategia, se han convertido en gestores de la misma dentro de la nueva etapa que inicia con su implementación en toda la sección primaria.

Retos que surgen

Como es de esperar dentro de esta investigación se evidenciaron aspectos a tener muy en cuenta por todas aquellas personas interesadas en este tema; no obstante, también surgen retos marcados dentro de la misma; retos que se pueden convertir en oportunidades de futuras investigaciones de este talante, y que bien aprovechadas darán frutos para que la participación infantil no se quede solo en una etiopia escrita. Algunos de estos retos son:

- ❖ Involucrar de manera significativa a otros maestros y maestras, que permitan que la estrategia tenga continuidad en la sección bachillerato.
- ❖ Acercar a las actividades que se desarrollaron desde las estrategias a los padres de familia, con el fin de favorecer la construcción de otros tipos de relaciones entre los adultos, los niños y las niñas, que desde el afecto favorezca la convivencia.
- ❖ Fortalecer los procesos de dialogo, cualificación y construcción colectiva con los niños, niñas y jóvenes que integran el proyecto.

CONCLUSIONES

La escuela como un espacio de encuentro entre diferentes actores sociales, requiere entrar en diálogo con aquellas experiencias que en su complejidad define el ser, el sentir, el hacer y el estar, de los diferentes sujetos que dentro de ella interactúan, con el fin de contextualizarse y definir junto a ellos y ellas su propósito misional.

Es precisamente este propósito, el que se debe convertir en motivo de constante análisis y reflexión, entre aquellos llamados a ser mediadores del proceso de formación de los niños y las niñas, para hacer de este una praxis, desde la que se aporte al crecimiento integral y la dignificación del ser humano.

Por ello, es necesario como parte de este ejercicio, volver sobre los pasos que han permitido soñar de manera colectiva, una forma distinta de entender las prácticas que se desarrollan dentro de la escuela, con la intención de valorar y reconocer aquellos saberes que fruto del diálogo y el encuentro, se han convertido en los recursos que avivan y transforman no solamente las prácticas que como maestros, se desarrollan dentro del aula de clases, sino además, la forma en que como seres humanos, somos llamados a construir la relación de amor con los demás.

Estos aprendizajes que se han hecho significativos y por ende una convicción a perseguir dentro de la práctica docente, requieren seguirse enriqueciendo y compartiendo con otros, es por ello a que continuación se exponen algunas de las conclusiones alcanzadas durante el proceso del

presente trabajo de investigación, con el fin de ponerlos en dialogo con otras experiencias, que atesoren la esperanza de otro mundo posible.

Al plantear la necesidad de pensar la escuela como espacio de recuperación del afecto de los niños y las niñas, y este como elemento esencial de una estrategia pedagógica, surge la pregunta sobre el propósito real de la escuela y el fin último de la educación, dentro de un momento histórico, que insiste en el concepto de calidad educativa, desde la perspectiva de trasmisión y uniformidad, con el que se sigue ampliando la brecha entre la razón y los sentimientos. Es por ello necesario hacer una apuesta de carácter político, que más allá de la legislación, haga posible el reconocimiento de los hombres y las mujeres en su humanidad.

La escuela como un lugar de encuentro, es un escenario donde las relaciones que se construye, deben favorecer en el ser humano su capacidad de poder ser, por ello es fundamental construir otro tipo de relaciones que basadas en el conocer, reconocer y valorar la particularidad, impulse el crecimiento de los niños y las niñas.

Conocer, reconocer y valora es ante todo un acto afectivo, que implica el encuentro entre aquellos que desde su otredad tejen vínculos de complemento, esta tarea exige al adulto despojarse de su rol de poder y autoridad absoluta, que cree ha conseguido a través de su experiencia y la acreditación de conocimiento, con la intención de dejarse interpelar y afectar por la vida que se comparte, con el fin de desaprender y reaprender a partir de la interacción con los niños y las niñas.

El proceso de desaprender y reaprender, tiene lugar en el cuerpo y la realidad que se inscribe constantemente en él, construir relaciones basadas en perspectiva de la alteridad le exige al adulto desinstrumentalizar el cuerpo, con el fin de volver a apropiarlo, sentirlo, amarlo y proyectarlo como la herramienta fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje que se comparte.

La corporeidad como forma de comunicación a través de la cual se vincula lo orgánico y lo social, es preponderante entre los niños y las niñas, es a través de ésta, que se explora el mundo se comparte con los otros, se posesiona un lugar dentro del mismo y se aprende; este aprendizaje que guarda un carácter sensorial y sensitivo, se hace gusto o rechazo, es por ello importante visibilizar la manera y los momentos en que estas dos emociones se hacen presentes, con el fin de hacer motivo de dialogo y encuentro que se llene de sentido y significado la vida de ellos y ellas.

Es desde el reconocimiento y la valoración del aprendizaje que acompaña la vida de aquellos con quienes se comparte en la cotidianidad, que se posibilita la comprensión de la realidad como escenario de esperanza, del cual surgen nueva concepciones, construcciones y transformaciones que permiten apropiarse el mundo, en esa medida se generan condiciones propicias para el desarrollo de seres humanos más amorosos, solidarios, respetuosos y responsables.

Alternativas como la que se presenta en este trabajo de investigación, planteadas desde la alteridad y el afecto, presentan la posibilidad de superar los imaginarios que llevan al adulto a definir a los niños y las niñas como seres sin conocimiento y por tanto sin voz. Restituir la

palabra y con ello el carácter cognoscente que ellos y ellas guardan, los hace seres sensibles conscientes y sentipensantes, esto hace que se involucren de una manera diferente dentro de sus contexto, haciéndose actores que al sentirse parte, tomar parte y tener parte, deconstruye al realidad con el fin de recrean su vida dentro de ella y proyectarla de manera y trascendente hacia el cambio.

Lo niños y las niñas al ser reconocidos como realidad y no posibilidad, se constituyen en seres activos, críticos, participativos y propositivos, que se movilizan de manera decidida hacia el alcance de objetivos comunes; es allí donde se rompen los lazos que ata a la figura del adulto, consolidándolos como seres autónomo, capaces dar un lugar y un valor a sus palabra, como herramienta fundamental desde la cual se romper la heteronomía adulto centrista.

Esta ruptura, le permite a los niños, las niñas comprenderse como sujetos histórico, que al tomar conciencia de su realidad, al asumir una actitud reflexiva frente a su pasado, y una posición crítica frente a su presente y propositiva frente a su futuro, con lo cual reescribe su propia historia desde pequeñas acciones que ellos y ellas, emprenden en busca de mejorar sus condiciones de vida (cuidado personal, valoración de su proceso formativo y sensibilización frente a las necesidades propias y de los otros).

Son esas pequeñas acciones las que posibilitan la participación libre, autónoma y real dentro de su contexto social, cultural, económico, político y ecológico, pues fruto del amor propio y de aquel que surgen del encuentro con el otro, se toman decisiones y se emprenden caminos que garantizan el bienestar colectivo.

Es allí donde la participación como un ejercicio mecánico desaparece, pues esta se hace ejercicio contextualizado del cual, emergen aprendizaje significativo, al desplazar el contenido, para posicionar la existencia como territorio que al explorado, permite integrar los diferentes saberes de las ciencias entorno a una tarea común: la formación integral de la persona.

Emprender desde la investigación acción participativa, la búsqueda de un camino posible que junto a los niños y las niñas, permitiera rehacer los vínculos esenciales que hace de la escuela un espacio de humanización, y de ellos y ellas sus protagonistas, se constituyó en una experiencia de una riqueza inconmensurable, al convertirse en un ejercicio que día a día, mano a mano se fue constituyendo en una realidad, impregnada de preguntas y cuestionamientos, que en muchas ocasiones no surgieron de lo planeado, sino de la experiencia compartida.

Estos interrogantes que tomaron forma de rostro, contacto y palabra, se hicieron relato que al ser sistematizado dio a luz nuevas preguntas, que llevaron a nuevas búsquedas y nuevas acciones, que enriquecidas por el diálogo, se constituyeron en respuestas y reflexiones, llenas de significado. Ello permitió que de manera progresiva el conocimiento que habita en el ser humano: niños, niñas y adultos se avivara, desdoblara y se compartiera como una luz, capaz de iluminar la vida en sus diferentes momentos (pasado, presente y futuro) e hilarlos desde el amor, que se hizo perdón, libertad, justicia, cuidado y colaboración, concretándose en la estrategia pedagógica que a muchas manos, voces y deseos, es el producto de este ejercicio investigativo.

Estos elementos que hacen parte de la vida y que en muchas ocasiones son excluidos de la escuela y en especial de la relación que se construye entre el adulto, los niños y las niñas, son el reto que se ha asumido a través de esta investigación, no como un ejercicio teórico que se guarde en los anaqueles como una ilusión, sino como una práctica que toma vida ,todos los días , en la cotidianidad, en el encuentro que seguirá interpelando y cuestionando las prácticas en pro de construir vínculos que desde el afecto hagan una realidad la participación de los niños y las niñas dentro y fuera de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, F. y Cañón, C. (1993). La mediación de la filosofía en la construcción de la bioética universidad pontificia comillas, confederación internacional de universidades católicas,
- Adorna, C. (1998). Prólogo. En: B. Abegglen y R. Benes, (comp), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, Colombia: UNICEF. Recuperado el 12/01/2014. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- Alejos, J. (2006). "Identidad y alteridad en Bajtín". *Acta Poética*, 27(1). Recuperado el 11/03/2014. Disponible en: <http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/45-62.pdf>
- Acevedo, J. (2004). *La sociedad como proyecto: en la perspectiva de Ortega*. Santiago de Chile, Chile: Editorial universitaria colección el saber y la cultura.
- Apodaka, E. y Villareal, M. (2009). *El poder en busca de autoridad. Las dinámicas psicosociales de la legitimización*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, Año 4 (1-2), 59-77
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*, Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Barrios, J. M. (1998). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, España: Rialp.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Buber, M. (1995). *Yo y Tú*. Madrid, España: Caparrós. En: Cevallos, Diana y Molina, Nerly. Cecilia, *Educación corporal y salud: Gestación, infancia y adolescencia*. Burgos, J. (2012) Introducción al personalismo, Madrid, España: Ediciones palabra S.a.
- Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad*. Santiago de Chile, Chile: Lom.
- Cillero, M. (s.f.). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Recuperado el 08/09/2015. En: http://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf
- Colín, A. (2014). *El niño y el discurso del Otro*. México D.F., México: Editorial Kanankil.

- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda: *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Copi. I. (2007). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid, España: Morata, S.L.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.
- De Sousa, B. (s.f.). *Introducción: las epistemologías del sur*. Recuperado el 08/09/2014. En: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Dussel, E. (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Escobar, L. F. (2014). Módulo pedagogías de la alteridad. CINDE/UPN.
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Fernández, G. A. (2009). La formación del sujeto político aspectos más sobresalientes en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Fiori, E. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: editorial siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*, México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: editorial siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao paulo., Brasil: editorial Paz e Terra SA.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F., México: editorial siglo XXI.
- Fromm, E. (1994) *¿Tener o ser?* Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.
- Galeano, E. (s.f.). *Libro de los abrazos*. La cueva.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil. En: B. Abegglen y R. Benes, (comp), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, Colombia: UNICEF. Recuperado el 12/01/2014. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- García, C. (2011). ¿Qué es la biodanza? *Biodanza*, (1), Recuperado el 02/08/2014. Disponible en: <http://www.biodanzahoy.cl/revista/bio1.pdf>
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*, (11), 51-72. Recuperado el 17/09/2015. Disponible en: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwjs0YuHm7DIAhXFLB4KHTs0D2o&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4015700.pdf&usq=AFQjCNG-Ixc3sivIdOq_fxN0DjswB1wmew&sig2=Kszn9CZva9T3k2KMBA_YeA&bvm=bv.104615367,d.dmo
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional* Buenos Aires, Argentina: Kairos
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. Recuperado el 12/02/2014. Disponible en: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hout, R y Ellis, H. (2007). *Fundamentos de psicología cognitiva*. México D. F., México: Manual moderno.
- Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal *Reencuentro*, (33), 66-74.
- Lenkersdorf, C. (2004). Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo. México D.F., México: Plaza y Valdez.
- Lansdown, G. (2005). Me haces caso el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil*, (36s). Fundación Bernard Van Leer. Recuperado el 30/09/2015. Disponible en:

- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanza maya-tojolabales*. México D.F., México: Plaza y Valdez.
- Leis, R. (2006). Presentación. Sistematización de experiencias el encuentro de la palabra y el acto. *La piragua*, (23), 5-6.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México D.F., México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Martín, D. (s.f.). La importancia de la participación infantil en los derechos de la infancia. En, Save of Children. (s.f.). *El derecho a la participación de los niños, niñas adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Madrid, España: Save of Children.
- Martín, L. (2002). *Pedagogía y Relación Educativa*. Coyoacán, México: Plaza y Valdez.
- Martínez, A. (2003) *El sentido de la vida en la obra de Víctor Frankl*. Madrid, España: Entrelíneas Editores,
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: ediciones pedagógicas chilenas S.A.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Chile: ediciones pedagógicas chilenas S.A.
- Melero, N. (2012) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.
- Mèlich, J. C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética es del cuerpo* Joan-Carles.
- Murillo, M. (2012). *Psique, cuerpo y RSI en psicoanálisis*. IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología xix jornadas de investigación viii encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Nuévalos, C. P. (2010). *Cuerpo y alteridad. Investigaciones fenomenológicas*, vol. monográfico 2: 387-398.

- Oraisón, M. M. (2009). Dedicado a: Educar para la participación ciudadana Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política (68).
<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/231804>
- Ospina, W. (2012). La decadencia de los dragones. Universidad Complutense de Madrid.
 Recuperado el 02/09/2015. Disponible en:
http://biblioteca.ucm.es/blogs/sinololeonolocreo/6297.php#.VhZyBvl_Oko
- Padrón, J. (2007). *Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. Cinta de Moebio* (28), 1-28. Recuperado el 02/02/2014. Disponible en:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.html>
- Peña, W. (2008). Dinámicas emergentes de la realidad: del Pensamiento complejo al pensamiento sistémico autopoiético *Revista latinoamericana de bioética*, 8(2), 72-87.
 Recuperado el 02/04/2014. Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v8n2/v8n2a07.pdf>.
- Perlo, C. L. (2011). ¿Qué es la biodanza? *Biodanza*, (1), Recuperado el 02/08/2014. Disponible en: <http://www.biodanzahoy.cl/revista/bio1.pdf>
- Prieto, A., Naranjo, S. P. y Virginia, L. (2002). Salud mental y ética: el concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Alder. *Persona*, (5), 131-146. Recuperado el 02/02/2014. Disponible en:
[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/\\$file/05-PERSONA5-oberst.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/$file/05-PERSONA5-oberst.pdf)
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía familiar*, Madrid, España: Narceas S.A.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 12/02/2014.
 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Quiroga, F. (2001). Dimensión afectiva de la vida, Pamplona, España: Cuaderno de anuario filosófico. Recuperado el 02/02/2014. Disponible en:
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5862/1/143.pdf>
- Repetton, E. y Talavera, E. (1992). *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso de orientación*. Madrid, España: Morata.

- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México D.F., México: Prentice-Hall Hispanoamérica S.A.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Universidad del Manizales, Manizales, Colombia.
- Save of Children. (s.f.). *El derecho a la participación de los niños, niñas adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*. Madrid, España: Save of Children.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Secretaria de Educación del Distrito. (s.f.). Planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia. Recuperado el 13/09/2014. Disponible en:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/06_planes_integrales_de_educacion_para_la_ciudadania_y_la_convivencia_piecc.pdf
- Secretaria de Educación del Distrito. (s.f.). Guía pedagógica. 3^a semana de la participación. A participar aprendo participando. Recuperado el 13/09/2014. Disponible en:
<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Participacion/2013/julio/3a%20semana%20participacion.pdf>
- Serrano, E. (1994). *Legitimación y racionalización: Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secular*. México D.F. México: Arthopos.
- Streck, Danilo R., Rendín, E., Zitkoski, Jaime José. (Orgs.) (2008). *Diccionario. Paulo Freire*, Editora, Belo Horizonte,
- Short, K. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación, docentes y alumnos diseñan conjuntamente el currículo*. Gedisa.
- Shum, G. y Conde, A. (1993). El desarrollo del lenguaje en un caso de carencias afectivas graves en la primera infancia. *Infancia u aprendizaje*, (65), 95-109. Recuperado el 29/09/2015. Disponible en:
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0CEQQFjAFahUKEwihupOrqbPIAhVJqR4KHfqRCqo&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F48447.pdf&usg=AFQjCNEUDFQsW4io_Sfet2BVTwe9NxDdZA&bvm=bv.104819420,d.dmo

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Skliar, C. (s.f.). *Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. El cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Ministro de educación, ciencia y tecnología. Recuperado el 13/04/2014. Disponible en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequence=1>
- Suriel, A. (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: guía práctica para su aplicación*. Santo Domingo, República Dominicana: UNICEF
- Toro, J. M. y Rojas, C. P. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión.*, Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Javeriana.
- Toro, R. (2000). *Biodanza*. Santiago de Chile, Chile: Cuarto Propio y Espacio Indigo
- Torrego, L. M. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Móstoles, España. Ediciones de la torre.
- Velasco, A. M., Fonseca P. y Moreno, V. A. (2011). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar. (Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de caso)*. CINDE – Universidad Pedagógica, Bogotá D.C., Colombia.
- Valera, G. (2009). En torno a una pedagogía a-normal. El otro el distinto. *Revista páginas de filosofía*. 1(2), 3-21 Recuperado el 13/09/2014. Disponible en:
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/1084/1563>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
<http://www.escuelafranciscovarela.cl/documentos/fenomenodelavida.pdf>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la Vida. El fenómenos de la Vida Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas. Revista Internacional Nats*, 9(18).
envia.xoc.uam.mx/redinvestiga/laborinfantil/webftp/.../revistanats18.pdf
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.

Zubiría, M. (1999). *¿Qué es el amor?* Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá, Colombia Fundación internacional de pedagogía conceptual Alberto Merani.

ANEXOS

REGISTRO BÁSICO DE INDAGACIÓN

Observatorio IDEP

| | | |
|--------------------------|-------------|---|
| Fecha: febrero 2014 | No. Reg 001 | Observaciones: aspectos destacables, pre-categorías, actitudes. |
| Campo de mirada: Lugar: | | |
| Nombre Observadores | | |
| Preguntas: | | |
| Texto de la narración | | |
| Comentarios investigador | | |

| DIARIO DE CAMPO | | No. 001 |
|---|--|-------------------|
| INSTITUCIÓN: COLEGIO TESORO DE LA CUMBRE SEDE BICENTENARIO LOCALIDAD: CIUDAD BOLÍVAR MUNICIPIO BOGOTÁ: | FECHA: | |
| | GRADO: | |
| | ACTIVIDAD: | |
| | TECNICA APLICADA: | |
| | OBSERVADO: | |
| OBJETIVO/PREGUNTA: | | |
| DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES, RELACIONES Y SITUACIONES | CONSIDERACIONES (interpretación y análisis con relación al objetivo y /o preguntas) | CATEGORÍAS |

| | planteadas) | |
|-----------------------|-------------|--|
| | | |
| OBSERVACIONES: | | |
| | | |
| | | |



INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN ALTERIDAD Y DIVERSIDAD

CONVERSATORIO CON ESTUDIANTES

La palabra viva es el diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico- reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro-es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común.

Paulo Freire (2005, p.16)

Objetivo: Evaluar el resultado que se ha tenido con la implementación parcial de la estrategia pedagógica de fortalecimiento afectivo y emocional, entendida como pilar fundamental para la consolidación de procesos participativos dentro del contexto escolar.

AGENDA DE TRABAJO

1. SENSIBILIZACIÓN
2. Recopilación de la estrategia y sus componentes (afectivo, comunitario, político, corporal y ético)

3. ESPACIO DE DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Preguntas para motivar el dialogo

- ¿Qué aportes ha hecho a su vida, el haber participado dentro del proceso de construcción e implementación de la estrategia de fortalecimiento afectivo?
- ¿Qué aspectos consideran es necesario fortalecer para consolidar esta estrategia dentro de la institución?

4. CONCLUSIONES



INVESTIGACIÓN: AFECTIVIDAD COMO MOTOR DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

ENCUESTA INDIVIDUAL A DOCENTES

La escuela, como un espacio de conocimiento construido por y para el hombre y la mujer, debe buscar que a través de sus diferentes interacciones, el ser humano conozca, valore, ame y promueva nuevas formas de relación con sí mismo, con los demás y con su entorno, que hagan posible la dignificación de la vida en todas sus formas.

Esta ha sido la apuesta que durante los dos últimos años, se ha hecho a través de la construcción e implementación de la estrategia pedagógica de fortalecimiento afectivo y emocional con los niños y niñas del curso 501 de nuestra institución, la cual ha sido entendida como pilar fundamental para la consolidación de procesos participativos dentro del contexto escolar. Por tal motivo solicitamos a ustedes, compartir las percepciones que desde su labor pedagógica a identificado como avances y aspectos a fortalecer en los niños y niñas, dentro de los diferentes componentes que constituyen esta estrategia.

| COMPONENTE DE LA ESTRATEGIA | AVANCES | ASPECTOS A FORTALECER |
|---|----------------|------------------------------|
| <p>Componente afectivo: el amor como valoración de sí mismo y reconocimiento afectivo de los demás, que potencia el desarrollo y cambio en la vida, al impulsar el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano.</p> | | |
| <p>Componente comunitario: El respeto de sí mismo y del otro, identificación y valoración mutua de habilidades, que favorecen el encuentro desde la otredad, con el fin de trabajar juntos, en busca del mejoramiento y transformación de su realidad.</p> | | |
| <p>Componente político: Conversación, encuentro y empatía como elementos que permiten abordar los problemas y la solución gradual de los mismos.</p> | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| <p>Componente corporal: Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, aprender, explorar e interactuar como elementos esenciales en la construcción de su identidad.</p> | | |
| <p>Componente ético: Relaciones basadas en la voz del cuidado (cariño y atención), la responsabilidad consigo mismo y la corresponsabilidad.</p> | | |

| | |
|---|--|
| <p>tortuga</p> <p>N1: Es muy lento</p> <p>N2 En el agua es muy rápida en las tierras es muy lenta</p> <p>N3: Tiene un caparazón para cubrir</p> <p>N2: El caparazón es muy fuerte hasta resistir que un carro le pase por encima.</p> <p>Que otras características puede tener una tortuga</p> <p>N7 Son pequeñas, otras son grandes</p> <p>que otras características:</p> <p>N5: que se puede esconder dentro el caparazón</p> <p>N2: que se puede camuflar en el agua</p> <p>N4: que es muy lenta</p> <p>donde es muy lenta</p> <p>Niños: En la tierra</p> <p>N1: un Morrocoi sólo anda pero no nada, sólo anda en el piso</p> <p>qué otras características</p> <p>n6: se cae es muy difícil pararse</p> <p>¿Por qué si se cae es difícil pararse?</p> <p>Cuando se voltea no puede pararse porque como no tienen los Pies y se demora como 15 minutos pararse otras vez</p> <p>¿Niñas que otras características tiene una tortuga?</p> <p>Tiene patas, tiene aletas</p> <p>niños: si algunas</p> <p>¿Algunas?</p> <p>N7: Si las tortugas marinas</p> <p>entonces hay tortugas que viene del mar y otras como tú decías, la morrocoy que tiene patitas para caminar en la tierra</p> <p>Quiero hacer una pregunta, sí quisiéramos definir la forma de vida de una tortuga ¿cómo vive la tortuga?</p> <p>N4: en el mar</p> | <p>fuerza interior para volver sobre la realidad con un carácter renovado.</p> <p>Se hace por ello una caracterización de una tortuga como el ejercicio de ambientación.</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>N1: ella busca su propio alimento tiene que sobrevivir por su cuenta</p> <p>N7: Se demora mucho cuando esos alimentos</p> <p>N8: pero cuando está en el mar busca rápido algas O sea que depende del lugar donde está, si está en la tierra se demora más.</p> <p>Bueno, estamos hablando del trabajo que hicimos sobre los sentimientos y estamos hablando de las características que tienen una tortuga entonces decían que tortugas hay de agua y tortugas de tierra</p> <p>N8: DE MAR que viven en el mar , otras en la tierra que son muy lentas, pero en el agua se mueven más rápido y consiguen la comida más fácil, que tienen caparazón</p> <p>n2: se pueden esconder dentro de el n7: camuflar</p> <p>Dijeron además que el caparazón aguanta mucho peso, ¿cierto eso era lo que habíamos dicho? , y decía que vamos a contar una historia.</p> <p>La historia trata de una tortuguita que se llamaba hicotea, hicotea era una tortuguita pequeña, que podía ser niño o niña a ella.</p> <p>A ella le gustaba mucho el lugar donde vivía, pues era un lugar lleno de agua, que estaba cerca de un río.</p> <p>Cuando el río se desbordaba, formada pequeños charcos, en los que ella se podía sumergir, nadar y jugar, por eso ella le gustaba ese lugar, porque era un lugar donde la pasaba muy bien.</p> <p>Hicotea tenía una característica era muy curiosa a ella le gustaba explorar el lugar donde vivía, le gustaba explorar, ella pasaba de un lugar a otro observando los</p> | <p>Niños y niñas a través del cuento general una relación con el trabajo desarrollado en el encuentro anterior mirando.</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>N9: como lo vez pasada que usted nos dijo que éramos tortugas</p> <p>N7: Como nosotros a veces hacemos</p> <p>Cuando uno tiene una casa nueva y las explora</p> <p>N2: como cuando uno va a un lugar nuevo</p> <p>N1: como cuando uno va Simón Bolívar a uno le dan ganas de explorar todo, todo, todo.</p> <p>Entonces resulta que hicotea era tan curiosa, que todo lo que veía, le generaba una pregunta, ella quería saber que era, porque pasaba, por qué era sí.</p> <p>Para encontrar respuestas, ella buscaba a su hermanito o su hermanita que era una tortuga más grande y también buscaba a su abuela porque la abuela era la más grande, la más vieja, más señora, la más anciana, la que más había explorada, la que más conocida.</p> <p>¿Qué características tiene una abuela?</p> <p>N3 tienen bigote</p> <p>¿Será que los abuelos saben?</p> <p>N3a veces saben</p> <p>N2 si sabe muchas cosas</p> <p>N6 sí porque la mayoría son de campo.</p> <p>Resulta que hicotea iba a buscar al abuela y le preguntaba por todas las cosas y la abuelita decía que, para conocer algo primero debe ser sentir, entonces hicotea se sintió preocupada porque ella no sabía que era sentir.</p> <p>¿Qué será sentir?</p> <p>N5 Es cuando uno siente algo</p> <p>N1 es como cuando dan un puño y uno siente</p> <p>N4 cuando uno siente tristeza</p> <p>N6 que digamos que a uno se le muere el hermano o cuando unos siente felicidad</p> | <p>Se identifican con el personaje de la tortuga hicotea y con las características que posee curiosidad deseo de explorar.</p> <p>El cuento se acompaña de diferentes preguntas que buscan recoger elementos y motivar desde ellos la participación de los niños y niñas.</p> <p>Cuando se hace la pregunta surge que significa sentir los niños a su relación con momentos de dificultad como por ejemplo la agresión elementos de tristeza o en momentos en que muere algún familiar. ¿Porque para los niños y niñas a que la gente se relaciona con situaciones en su mayoría difíciles?</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Hicotea tenía un problema, entonces ella no sabía que era sentir entonces preguntó al abuelita y la abuelita le dijo: cuando tú te das cuenta de lo que escuchas, cuando te das cuenta de lo que Tocas y de lo que te toca, cuando te das cuenta de lo que estás oliendo y cuando te das cuenta de cómo lo que está en tu interior toca a lo que está fuera y como lo que está fuera te toca a ti.</p> <p>Miren que explicación tan bonita que le dio la abuelita a la hicotea.</p> <p>Sentir es cuando tú te das cuenta de lo que escuchas, cuando te das cuenta de lo que Tocas y de lo que te toca, cuando te das cuenta de lo que estás oliendo y cuando te das cuenta de cómo lo que está en tu interior toca a lo que está fuera y como lo que está fuera te toca a ti.</p> <p>entonces hoy vamos a trabajar con esa idea: para conocer, para aprender, para darme cuenta que pasa a mi alrededor, lo primero que uno debe aprender es a hacer es sentir, a darse cuenta mejor de lo que estamos sintiendo , porque todos sentimos de maneras diferentes</p> <p>vamos a trabajar, les voy a pedir un favor:</p> <p>Se desarrollan a través de la estrategia de la biodanza, diferentes actividades relacionados con la habilidad de sentir, se trabaja percepción auditiva, y a través del contacto la percepción de la respiración, los latidos del corazón, así como la expresión a través del cuerpo de los diferentes sonidos que se escucha. (diario del campo número 005)</p> <p>vamos a compartir lo que pasó en los ejercicios</p> <p>¿Cómo nos sentimos durante el desarrollo de las diferentes</p> | <p>Se busca a través de los ejercicios hacer una vivencia los elementos desarrollados en el cuento y a partir de estos hacia espacio de diálogo (grupo de discusión)</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>actividades?</p> <p>N7 Uno siente porque unos se siente relajado a veces no porque uno está distraído con otra persona.</p> <p>N8 unos siente por estar concentrado cuando se ubican las cosas que se hacían</p> <p>¿Qué fue lo más fácil de sentir de todo lo que hicimos?</p> <p>N3 cuando estamos pasando la bomba era más fácil sentir porque uno estaba concentrado cuando pasó a la bomba uno sentía</p> <p>N8 cuando el latido del corazón me parece más fácil porque se escuchaba</p> <p>N4 si logramos oír cuando respiramos</p> <p>N5 el más difícil fue cuando nos tocaba hacer un baile con la bomba, porque la gente no sabía qué hacer y lo que hacía era mirar a otras personas hacían como para copiarse, porque la bomba caía muy rápido y uno tira muy alto, porque uno se estrella con la bomba porque uno no sabe y se pone a jugar</p> <p>¿Es fácil sentir a otra persona o difícil?</p> <p>N3 Es Difícil porque uno no sabe cómo es y las cosas que tiene por qué algunas veces no sentimos quienes a nuestro lado, no nos damos cuenta.</p> <p>¿A quiénes es más fácil sentir?</p> <p>N7a nosotros</p> <p>N9 ¿uno mismo? ¿Porque?</p> <p>N5 Porque Uno sabe cómo es, porque uno conoce las partes de su cuerpo, por ejemplo si le dice tóquese la boca, un la toca, en cambio a otro compañero uno no puede tocarlo</p> | <p>Los niños y las niñas relacionan la capacidad de sentir con el nivel de atención y concentración que ellos tienen frente a cierta situación. Es evidente que para e el desarrollo de estas dos facilidades es fundamental la escucha.</p> <p>En algunas ocasiones se los niños y niñas presentan dificultad expresa a través de su cuerpo, buscan aprobación o replican la manera en que otro desarrollo en el ejercicio. ¿Qué hace que los niños y niñas lo expresen con libertad? , ¿Qué hace que sus movimientos busquen aprobación?</p> <p>Los niños reconocen que hay una dificultad en sentir aquello que las personas sean, porque en algunas ocasiones ellos o ellas no se dan cuenta de lo que ocurre con la otra persona. Aquí es importante rescatar uno de los objetivos fundamentales del</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>porque si uno no está viendo.</p> <p>¿Quién siente más fácil los niños son los adultos</p> <p>N4,2,7 los niños</p> <p>¿Por qué?</p> <p>N5 porque los niños puede escuchar más y sentir, en cambio los adultos sienten pero yo no lo muestran</p> <p>N3 los adultos casi no se ubican en lo que están haciendo, ello intentar hacer las cosas a lo arrebatado, lo intentan hacer bien pero lo hacen es mal.</p> <p>N6Porque los niños ellos casi no se les dificulta nada y no les da pena nada, en cambio los adultos les da pena cuando se les pide que escuchen, ellos no quieren.</p> <p>N4 porque los niños comparten en cambio los adultos no comparten las cosas.</p> <p>¿Qué cosas no comparten los adultos de lo que siente?</p> <p>N1Cuando están tristes</p> <p>N4cuando están aburridos</p> <p>N6cuando están furiosos</p> <p>N3 no cuando están furiosos sí, hay veces que están furiosos pero no lo muestran, muestran que tienen rabia con la persona con la que la tienen pero no con uno, a un adulto le cuesta demostrar y expresar las emisiones.</p> <p>¿Cómo cuáles?</p> <p>la que tristeza, la felicidad</p> <p>¿Usted me dicen que lo más fácil que se demuestra es la rabia, que les cuesta demostrar?</p> <p>N3 La tristeza porque ellos ya han sido chiquitos, ellos cuando sienten tristeza ellos no lloran, ellos se quedan callados, no demuestran.</p> | <p>trabajo que se ha expuesto, la necesidad de reconstruir el vínculo con el otro, como elemento esencial del fortalecimiento afectivo y los procesos de participación.</p> <p>Los niños afirman que es más fácil para ellos sentirse lo que ocurre su cuerpo y expresar a diferencia de los adultos quienes retienen sus sentimientos, se les dificulta escuchar y viven de manera acelerada su vida.</p> <p>Los niños afirman que los adultos se les falta compartir sus sentimientos, que tal vez la emoción que con mayor facilidad se expresa es la rabia.</p> <p>¿El hecho de que los otros tres con mayor facilidad la rabia, inspirado en la percepción que tienen los niños y niñas de lo que sienten? ¿Cuándo los niños y niñas identifica la capacidad de sentir relacionándola con situaciones difíciles, ésta tendrá relación con la facilidad que tiene el adulto de expresar la rabia y la forma que lo hace ante los niños?</p> <p>Los niños identifican que los adultos debido a sus</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>N5 Ellos se quedan callados porque tal vez ellos piensan que cuando eran chiquitos se sentía mal y para qué voy hacer sentir mal a mi hijo.</p> <p>¿Por qué para un niño es fácil demostrar lo que siente?</p> <p>N2 Porque un niño siente lo que tiene, si tiene tristeza felicidad se tiene tristeza o felicidad.</p> <p>N4 si uno siente tristeza lo demuestra</p> <p>¿Por qué es más fácil para un niño demostrar lo que siente?</p> <p>N3 Porque los niños hasta ahora está creciendo, porque es más fácil para mí demostrarlo en cambio el adulto ya tiene una experiencia.</p> <p>¿O sea que cuando uno crece deja de sentir cosas?</p> <p>N4 sí porque ya tuvo una experiencia, uno ya lo vivió</p> <p>N3 ellos siente pero ya no lo demuestra como uno de niño uno, ellos lo retiene, tiene ganas de llorar lo retiene y no solamente se queda y tranquilo, se lo aguanta</p> <p>Quiero que cerremos el ejercicio, recogiendo algunas cosas que son importantes de lo que han dicho. Miren lo que ocurría a hicotea, lo difícil que era para ella conocer algo, pero más difícil era sentir y la abuelita le decía sentir es conocer.</p> <p>Usted me decían no es difícil sentirse a uno mismo, porque de alguna manera o uno se conoce un poquito más, pero es difícil sentir lo que el otro está sintiendo o viviendo porque uno no conoce muy bien a la otra persona.</p> <p>Me dicen que es más fácil para un niño sentir, que para un adulto porque ellos retienen lo que siente.</p> | <p>experiencias, reprime su sentimientos y emociones, ellos afirman que tal vez prefieren no hacer sentir mal a los demás.</p> <p>¿Las experiencias acumuladas por los adultos, estará marcada por situaciones difíciles, que hacen más fácil identificar el dolor, la tristeza, la rabia que otras emociones?</p> <p>Los niños relacionan la experiencia acumulada por el adulto, con la dificultad que ellos tienen para expresar los sentimientos y las emociones, que en ellos habitan.</p> <p>¿En qué lugar del cuerpo se enmarcan las relaciones que establecen los niños con otras personas y qué tipo de sentimientos generan?</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Pero también han mencionado diferentes sentimientos o emociones que se comparten entre los niños y niñas, unas que son más fácil de sentir como la rabia, otras que se dificulta identificar.</p> <p>De esos elementos vamos a dar continuidad al trabajo en nuestro próximo encuentro.</p> <p>Cierre de la actividad.</p> | |
| <p>.Comentarios investigador.</p> <p>Es de destacar el desarrollo de actividades relacionadas con el cuerpo (estrategia de la biodanza), permite darse cuenta no sólo del estado en que se encuentra el niño o la niña en ese momento, sino que activa en él o ella la habilidad de recapitular diferentes momentos de su experiencia en y hacer sobre ellos, ejerce su acción que contribuya a través del diálogo con otros a la toma de conciencia de su realidad.</p> <p>Se menciona que sustenten la relación que se establece con el otro, al construirse espacios donde el ritmo de vida se desacelera el niño y la niña logran darse cuenta de la necesidad del cuidado del otro, se genera sensibilidad y desde esta una expresión más fluida de los sentimientos y pensamientos de los niños.</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>si está bien o mal, el atreverse a expresar lo que se piensa, lo que se siente y posteriormente entrar otro proceso es el diálogo para construir desde allí otros aprendizajes u otras ideas.</p> <p>¿Cómo se desarrollan los procesos de participación?</p> <p>En la clase ha sido un proceso, porque la clase de educación física se caracteriza por ser activista en la mayoría de los casos, entonces se entiende por participación aquella persona que se mueve o ejecuta una tarea independientemente de otros procesos que deberían ir asociados a ella, sin embargo esa forma de ver la participación es excluyente porque no se cuestiona sobre niños y niñas jóvenes y adultos que no se motivan frente a ciertas tareas de movimiento.</p> <p>Entonces el enfoque que yo he tratado de dar a la participación surge por fomentar en los niños una capacidad política, democrática donde sean escuchados, donde sean tenidos en cuenta, donde la participación no es sólo hacer por hacer sino que constituye todo un proceso donde hablamos dialogamos construimos y donde interactúan otras sensaciones, los sentimientos.</p> <p>¿Cómo potencias esto en tu clase?</p> <p>El diálogo es supremamente importante en los espacios de la clase, la clase tiene diferentes espacios entonces uno de ellos es la retroalimentación que constituye el espacio en donde los niños reflexiona sobre lo que se está haciendo y el objetivo de la tarea que se propone ese espacio busca que los niños entiendan que la clase tiene un sentido para él en la medida en que él participa en ella, no depende solamente de mi él proponer una tarea sino que él participe y se</p> | <p>Desde esta perspectiva la participación supera el mandato sobre el cuerpo, así como la visión instrumentalizada que sobre él se tiene y que conduce a la exclusión.</p> <p>Se recupera la idea del cuerpo como una dimensión integradora que hace posible el ejercicio político y que necesariamente debe partir del reconociendo de los sentimientos y emociones del ser humano.</p> <p>El diálogo se hace entonces el medio a través del cual se expresa, retroalimenta y se reflexiona sobre lo que se está haciendo.</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>disponga a participar y que si no lo quieren que de ideas para construir una tarea distinta u otra forma de hacerlo, entonces el espacio de reflexión es uno, allí también se identifican dificultades que obstruyen el trabajo en grupo o el trabajo individual, se identifican fortalezas que van apareciendo a lo largo del proceso se valoran todas las expresiones de participación por ejemplo para iniciar un tema específico se parte de una pregunta y se tiene en cuenta a quienes quieran participar independientemente si la respuesta coincide con lo que yo espero sino que se construye a partir de las ideas del niño.</p> | <p>Al comprender la participación con un ejercicio de diálogo horizontal, desaparece el cuestionamiento y se posibilita la escucha con el fin de construir desde las ideas que surgen de los niños y niñas</p> |
| <p>Qué papel juega ahí la autoridad?</p> | |
| <p>La autoridad, pues no sé, más que la autoridad es el aprender a organizarnos obviamente si hay momentos en los que se pienso que es más que autoridad organización y ejemplo. La organización es importante porque permite la planeación y el desarrollo adecuado de la tarea entonces se implica ciertas actitudes ciertas herramientas que lo faciliten más que normativizar. El reto es hacerle tomar conciencia de por qué es importante determinada regla, determinada situación. El ejemplo es fundamental para mí, yo no sé la autoridad es como hasta cierto punto ya cuando algo se sale de las manos pienso que es importante llamar la atención.</p> | <p>La construcción de este tipo de escenarios donde se privilegia la expresión y la escucha, transformar la comprensión de la forma en que se ejerce la autoridad. Al privilegia nuevas formas de organización se hace posible construir Otras actitudes y otras herramientas que facilitan la participación.</p> |
| <p>¿Qué importancia tiene la participación en la formación de los niños y las niñas?</p> | <p>La participación entonces es ante todo un ejercicio vivencial donde se hace fundamental el ejemplo.</p> |
| <p>Muchísimo creo que fundamenta la capacidad de la toma de decisiones la autonomía, la libertad muchos de los problemas sociales de la actualidad tienen que ver con que no se nos ha enseñado a participar no solamente pensando en lo individual sino en lo colectivo por eso para mí la</p> | <p>La participación entendida como vivencia, implica intercambio,</p> |

| | |
|--|---|
| <p>participación tiene por encima de otras habilidades como por ejemplo el aprendizaje de conceptos o la memorización de cosas, si tiene un valor fundamental para el desarrollo humano, para el desarrollo de la persona.</p> <p>¿Qué factores impiden la participación de los niños y las niñas?</p> <p>eso que tú preguntaba sobre la autoridad por ejemplo, es un factor que puede impedir la participación en la medida en que consciente o inconscientemente se silencian las personas otro y que tiene que ver con lo que la es la quietud del cuerpo, el cuerpo será marginado demasiado de la escuela, lo que tiene que ver con el juego el movimiento la capacidad de experimentar, de sentir, de conocerse como ser humano con toda esa complejidad, las emociones, las sensaciones, la capacidad de socializarse, eso va influyendo a las personas impide la participación por qué cuarta la capacidad de expresión en muchos sentidos.</p> <p>¿Y en la familia y en el barrio qué impide que los niños y las niñas participen?</p> <p>En la familia, pienso yo que cuando no existen espacios para que la familia dialogue y comparta, o cuando se delega a otras personas que no son los padres o que no son cercanas afectivamente a los niños esos espacios de diálogo o de compartir se pierden. En la sociedad es el más elevado y el más complejo, si en la familia, o desde la escuela no hay un acompañamiento correcto, pues la participación social va ser mínima y más si está mediatizada por otros elementos u otros componentes.</p> <p>¿Crees que es importante dentro de esa posibilidad de construcción de la participación es necesario el afecto?</p> | <p>este proceso de interacción al permitir el reconocimiento de la persona como parte de una colectividad ofrece el desarrollo de su capacidad de tomar decisiones. ¿Será que la escuela entonces más allá de los conceptos debe enseñar a interactuar, identificar problemáticas y construir alternativas colectivas de solución? ¿Este ejercicio no permitiría entonces construir otro tipo de aprendizaje que promuevan la autonomía?</p> <p>La autoridad entendida como un ejercicio del poder silencia a la otra persona general de su cuerpo se limita el juego y el movimiento lo que impide conocer y sentir y a su vez comprender cómo las emociones sobre la relación consigo mismo y con los demás.</p> <p>La participación es una construcción que surge de la vivencia afectiva, de la cultura matrística y del conflicto que sostiene con las formas de poder que promueve la cultura patriarcal.</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Si la, por ejemplo cuando yo decía, que valorar la expresión de cada uno, es que ya todos son relevantes, como lo explicó, es que él toma en cuenta al otro es muy importante, eso ya es afectivo estoy valorando la capacidad del otro por lo que es, por lo que piensa, también la forma como dice las cosas, por ejemplo en el proceso de comunicación la capacidad que tengas para escuchar al otro y eso también es una manifestación en la efectividad, el contacto así sea sin palabras, cuando lloras un chico o cuando él viene y te abraza, me entrega una tarjeta esos también son formas de participar, son afectivas iban construyendo esa habilidad, esa capacidad</p> | <p>El amor puede ser comprendido, como comunicación, valoración, encuentro y confianza, es allí donde se construye lo comunitario y lo político.</p> <p>¿La fuerza del amor se convierte en aquello que moviliza y hace sensible al ser humano? ¿Estas son características de qué forma inciden en la construcción de escenarios políticos para los niños y niñas?</p> |
| <p>.Comentarios investigador.</p> <p>Cuando el adulto trasciende la comodidad de su conocimiento y el supuesto estatus, se hace flexible, es capaz de bajar su mirada y ubicarse en el lugar de los niños y niñas para comprender su realidad.</p> | |

| DIARIO DE CAMPO | | No. 005 |
|--|---|--|
| INSTITUCIÓN: COLEGIO TESORO DE LA CUMBRE SEDE BICENTENARIO LOCALIDAD: CIUDAD BOLÍVAR MUNICIPIO BOGOTÁ: | FECHA: | |
| | GRADO: TERCERO 301 | |
| | ACTIVIDAD: Taller percepción de sentimientos y emociones. | |
| | TECNICA APLICADA: biodanza, trabajo corporal, grupo de discusión | |
| | OBSERVADO: EDGAR EDUARDO ESGUERRA MORENO | |
| OBJETIVO/PREGUNTA: favorecer un espacios de encuentro que permita a través del reconocimiento del cuerpo, identificar las diferentes percepciones en torno a los sentimientos y la relación que a través de ellos se establece con otras personas (niños, niñas y adultos) | | |
| DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES, RELACIONES Y SITUACIONES | CONSIDERACIONES (interpretación y análisis con relación al objetivo y /o preguntas planteadas) | CATEGORÍAS |
| <p>Saludo: se hace el recibimiento de los niños y niñas y se agradece por su asistencia (día sábado) y se da inicio a la actividad con 15 estudiantes.</p> <p>A manera de ambientación se hace la lectura del cuento de la tortuga hicotea, estos cuentos han sido construidos por los investigadores con el fin de fijar algunos elementos teóricos que se busca desarrollar a partir de los ejercicios. La figura de la tortuga hicotea rescatar los planteamientos del hombre hicotea hechos por Fals Borda.</p> <p>Concluida la lectura del cuento se da inicio a las actividades vivenciales, que ha sido</p> | <p>Durante el desarrollo del cuento los niños se muestran interesados y hacen comparaciones de las características de la tortuga hicotea con características de su experiencia de vida. La personificación a través de la tortuga hicotea de los elementos que sugieren desarrollar a través de este proyecto ha generado en los niños y niñas un interés e identificación.</p> <p>Al conectar con el cuento expresan de manera libre sus</p> | <p>Hart (1993), afirma: Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica. (p.4)</p> <p>La comprensión de cómo este proceso afecta la construcción de espacios participativos,</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>propuesta desde estrategia de la biodanza. Esta estrategia se desarrolla a partir de una batería de actividades orientadas a tal fin: la percepción de los sentimientos y las emociones.</p> <p>Las actividades propuestas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ambientación a través de ejercicios de expresión corporal que sus ataques del pretexto del saludo con diferentes partes del cuerpo iniciar el proceso de sensibilización del cuerpo. • Baile con bombas, trabajo por parejas rotativas con los cuales al ritmo de la música se persigue el cuerpo del otro. • Contacto corporal ejercicios de alto reconocimiento de la respiración y los datos del corazón. • Reconocimiento corporal del otro a través de la percepción de la respiración y los lácteos del corazón de los compañeros. • Percepción auditiva, identificación de instrumentos dentro de una melodía y expresión corporal de los sonidos de este instrumento. <p>Terminadas actividades se invita los niños y las niñas a formar un círculo (símbolo a través del cual se ha invitado a lo</p> | <p>sentimientos e incluso colaboran en la construcción de nuevos elementos que enriquecen desde su experiencia el cuento narrado. ¿Qué hace que la voz del niño y la niña se exprese libremente?</p> <p>Al proponerse otras formas de encuentro en este caso a través del encuentro corporal, se hace visible, la manera en que los niños y niñas establecen una relación con el otro dentro del ejercicio libre se hace evidente, se impone la fuerza de algunos estudiantes sufre otros, se atropella se impone la fuerza del cuerpo y se hace evidente juego en muchas ocasiones justifica la agresión a otro.</p> <p>En la medida en que estos elementos (la fuerza, agresividad, el ejercicio del poder a través del cuerpo) se hacen nativo diálogo y reflexión dentro de la misma dinámica de trabajo los niños y niñas empiezan a hacerse conscientes de la necesidad de privado de sí mismo y de los otros.</p> <p>La construcción de escenarios en donde se desacelera el ritmo</p> | <p>puede hacerse a través de los planteamientos de Hart (1993) quien enuncia ocho niveles: participación manipulada; participación decorativa participación simbólica; participación asignada e informada; participación consultada e informada; iniciada y dirigida por los niños y las niñas; iniciada por ellos mimos, con decisiones son compartidas con las personas adultas</p> <p>Frabboni (2006) afirma que al ser valorada la corporeidad del niño y la niña, por parte del adulto, se reconfigura el mundo simbólico y su relación que en referencia al cuerpo se ha elaborado, lo que permite replantear la idea del cuerpo como lugar de dominación, para centrar su interpretación desde la</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>presentado el significado de la participación como una práctica es a través de la cual se es, se tiene y se hace parte)</p> <p>Si motiva la participación en torno a los diferentes sentimientos y percepciones que se tienen del ejercicio desarrollado.</p> <p>Se plantean preguntas en torno al significado de las palabras sentir, los elementos que facilitan o dificultan sentirse y sentir a los demás, la manera en que sienten y expresan sus sentimientos y emociones de los niños y niñas y la manera como lo hacen los adultos.</p> | <p>de la vida, en donde se buscan otras formas de comunicación distintas a la palabra, hacen que los niños y niñas recurran otros sentidos como medio de percepción y expresión de lo que ocurre a su alrededor, con ello se logra romper con las formas de defensa que construye desde su cuerpo a establecer la relación con el otro (rechazo, agresividad, pasividad).</p> <p>Se hace evidente como el contacto físico se convierte en una herramienta que permite recuperar la tranquilidad y le permite al niño y la niña disponerse para el encuentro con los otros desde una actitud sea como aquéllas aquellos hizo fuego pudo compartir de manera significativa con la otra persona, aquel que está en el hecho de construir también puedo a construirlo en el otro.</p> <p>Al recuperar la conexión de los sentidos con el cuerpo y a través de éstos con los sentimientos se construyen otras formas de lenguaje en donde el <i>Yo</i> y el <i>otro</i> empieza a tener un lugar importante al reconocerse como</p> | <p>idea de realidad social e individual, que se hace aprendizaje sensorial, la exploración cognitiva del ambiente, interacciones sociales e identidad desde el movimiento y la coordinación espacio-temporal</p> <p>Es a partir de estos primeros espacios de interacción que se desarrolla la consciencia individual y desde esta se organiza una experiencia social que vincula, de manera recíproca, el cuerpo, las emociones y la cognición, lo que se instituye a través de la interacción socio-afectiva. (Nuévalos, 2010)</p> <p>El reconocimiento de sí mismo como otro, es, ante todo, un proceso de autodescubrimiento de la realidad compleja y</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | <p>complemento, es decir, que es capaz de dar y recibir.</p> <p>El trabajo del cuerpo permite sensibilizar y activar la memoria corporal y desde permitir las expresiones de las experiencias que han acompañado la vida del niño y la niña, recuperar el cuerpo entonces, es renacer los vínculos que hacen del ser humano por ser histórico, con épocas pasadas y presentes y los anhelos que acompaña su futuro, los niños expresan lo que hicieron, lo que están viviendo y lo que esperan vivir.</p> <p>Descripción de tallada de las voces de los niños y niñas en el registro básico de indagación 003</p> | <p>dinámica que es el sujeto; lo cual, según Foucault (2005), exige dos condiciones: conocerse a sí mismo y ocuparse de sí mismo.</p> <p>La comprensión del ser humano como posibilidad y proyecto, es el resultado de un proceso de aprendizaje continuo, lo que supone el diálogo de un yo con un otro: de seres que han impregnado su existencia de experiencias, vínculos, afectos e intencionalidades que se instituyen en conocimientos singulares y particulares que describen su historia, como lo escribe Gevaert (citado por Nuévalos, 2010): "...yo como diferente e igual al otro". (p.394).</p> |
| <p>OBSERVACIONES:</p> <p>Es importante revisar y proponer de manera conjunta con los niños y niñas alternativas de participación</p> | | |

para aquellos niños y niñas que en el horario asignado no han podido asistir.

Es de valorar la motivación y disposición de los niños y niñas dentro del trabajo, surge la pregunta por las pertenencias de la manera en que se desarrolla proceso los procesos académicos dentro del aula de clase, pues dentro de estos es difícil por su estructura rígida, identificar en los estudiantes habilidades y liderazgos que de manera natural fluyen en estos espacios.

Son los niños y niñas que dentro del contexto escolar tradicional muestra mayor interés en la participación entre estos espacios, es importante indagar se encuentran ellos y ellas dentro de estos que se ofrecen y motivan su participación.

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

| CATEGORÍA | DOCENTE 1 | DOCENTE 2 |
|--------------------|---|--|
| <i>Comunitario</i> | Es importante que los niños y las niñas construyan acuerdos de trabajo, se involucren en la definición de los roles de trabajo, eso ayuda a crear responsabilidades que tienen dentro del trabajo que se está desarrollando en el aula. | Favorecer la participación requiere que los niños y niñas aprendan a trabajar con otros, que aprendan a convivir, los chicos que tienen buena relación dentro del grupo participan mucho más fácilmente. |
| <i>Afectivo</i> | Es necesario que los niños y las niñas aprendan a reconocer sus sensaciones y a expresar sus emociones, eso fortalece su capacidad de socialización; eso facilita la participación. | La participación no es solo hacer por hacer, sino que constituye todo un proceso donde hablamos, dialogamos y construimos, es un espacio donde interactúan otras sensaciones: los sentimientos. |
| <i>Corporal</i> | Para los niños y las niñas es importante el contacto físico, eso genera cercanía y confianza; eso abre la posibilidad de la participación. | El cuerpo sea marginado demasiado de la escuela, lo que tiene que ver con el juego, el movimiento, la capacidad de experimentar, de sentir, de conocerse. |
| <i>Ético</i> | La participación exige aprender a vivir con otros, a valorarlos, a cuidarlos y a hacerse responsable de ellos; exige, además, aprender a tomar decisiones que le permitan al niño y la niña cuidarse. | Es fundamental entender que la vida se comparte y que, a pesar de las diferencias, se puede contribuir a la realización de los demás. |
| | Generar acuerdos sobre el trabajo que se va a desarrollar, de esa forma los chicos participan, que nazca de ellos | Es necesario fortalecer la capacidad de la toma de decisiones la autonomía y la libertad; muchos de los problemas |

| | | |
|-----------------|--|--|
| <i>Político</i> | esos acuerdos y que, así mismo, el compromiso para cumplir; pues es mucho más fácil que un estudiante cumpla algo con lo que se compromete | sociales de la actualidad tienen que ver con que no se nos ha enseñado a participar, no solamente pensando en lo individual sino en lo colectivo |
|-----------------|--|--|

| CATEGORÍA | DOCENTE 3 | DOCENTE 4 | SÍNTESIS INTEGRADORA |
|--------------------|--|---|---|
| <i>Comunitario</i> | Desarrollar la capacidad de atreverse a decir sin importar si está bien o mal, el atreverse a expresar lo que se piensa, lo que se siente y, posteriormente, entrar en diálogo con otros para construir, desde allí, otros aprendizajes u otras ideas. | Construir espacio un donde los niños y las niñas puedan compartir y reflexionar sobre lo que se está haciendo, y el objetivo de la tarea que se propone; ese espacio busca que los niños y las niñas entiendan que la clase tiene un sentido. | Los aportes resaltan la importancia del trabajo colaborativo y la manera en que permite la participación, la responsabilidad y la reflexión entre los niños y las niñas sobre la realización de diversas actividades, obteniendo resultados concretos como generar acuerdos concertados mediante el encuentro con el otro. Estas vías fortalecen el diálogo y la convivencia, así como la posibilidad de expresar libremente su emocionalidad, llevándola al plano de la concertación y construcción de conocimiento. |
| | Es importante toma en cuenta al otro, eso ya es afectivo, pues | Digo que en la medida en que una persona se sienta importante, | Desde lo afectivo se resalta la importancia del reconocimiento propio y en, |

| | | | |
|-----------------|---|--|--|
| <i>Afectivo</i> | se valora la capacidad del otro por lo que es, por lo que piensa, también la forma cómo dice las cosas, por ejemplo en el proceso de comunicación la capacidad que tengas para escuchar al otro y eso también es una manifestación en la afectividad. | amada, se sienta fortalecida emocionalmente por el grupo al que pertenece puede tener una buena participación, cuando una persona se siente que lo que hace, dice y piensa es tomado en cuenta, crece su autoestima y se le facilita trabajar con otros. | esa medida, de los otros, así mismo la relevancia de las emociones en los procesos de socialización, escucha y participación, como elementos esenciales en el desarrollo de las personas y de cómo estas inciden directamente en los procesos de construcción con el otro. |
| <i>Corporal</i> | Hay que descifrar qué ocurre en cuerpo, aquello le facilita o le impide al niño expresarse, trabajar en ellos y es allí cuando se puede empezar a construir procesos de participación. | El cuerpo debe ser recuperado, no debe ser visto como el lugar donde se ejerce control, debe ser valorado como lugar de expresión y encuentro. | En esta categoría, sobresale la importancia del cuerpo como espacio de reflexión que a través de la cercanía y contacto con el otro, posibilita además de la participación, la visibilización de la corporalidad que ha sido aislada de la escuela, pero que puede ser rescatada desde el juego, las posibilidades del movimiento, el experimentar, sentir y reconocer el cuerpo como un escenario que habla, en ocasiones de manera más explícita. El contacto, la cercanía y el encuentro, propician que el niño o la niña exprese lo que le está pasando, |

| | | | |
|-----------------|--|--|--|
| | | | lo limita o lo potencia; esto permite fortalecer procesos de participación. |
| Ético | Tanto en la escuela como en los diferentes espacios donde interactúan los niños y las niñas es necesario recuperar el cuidado de la vida de sí mismo, del otro y de la naturaleza. | La participación está relacionada definitivamente con la autoestima, pues cuando la persona se valora y se quiere, se le facilita expresarse y relacionarse con las otras personas. Un niño con baja autoestima en el aula es un niño retraído, es un niño que no propone, es un niño que no se integra a las diferentes actividades, pienso que no hay proceso de participación cuando ellos no están bien fortalecidos en esa parte. | En la categoría ética, el compartir con el otro cobra gran relevancia, nuevamente desde el reconocer, valorar y en esa medida cuidar tanto de sí mismo, el otro y del entorno social y natural que le rodea. Compartir exige construir relaciones favorezcan el respeto a las diferencias y fortalezcan la autoestima, lo cual brinda mayores posibilidades para que la participación se pueda desarrollar y contribuya a la realización de fines propios y colectivos. |
| Político | Los niños y niñas deben aprender a tomar partido entre las situaciones que se presenten dentro de ese grupo social | Los niños y las niñas deben aprender a reflexionar sobre lo que está pasando, no solo en la escuela sino que cuando salga a su casa. Deben ser personas críticas en cuanto a lo | Sobresale la importancia de la participación en la generación de acuerdos como elemento relevante en el desarrollo de un mayor compromiso, autonomía en la generación de aportes y en la toma de decisiones que beneficien a |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | social, en cuanto a lo político con lo que pasa su contexto. | los demás, así como una actitud reflexiva frente a lo que sucede en su entorno. |
|--|--|--|---|

| CATEGORÍA | NIÑO(A) 1 | NIÑO(A) 2 | NIÑO(A) 3 | NIÑO(A) 4 |
|--------------------|---|---|---|---|
| <i>Comunitario</i> | El trabajo que hicimos nos ha permitido conocer y tener mejores relaciones con mis compañeros. | Yo he aprendido que hay cosas que yo sé y que otros no saben, que nos podemos ayudar a explicar cosas que no sabemos, porque existe una motivación por compartir y aprender a servir a los otros. | Hemos aprendido a compartir todos, a reflexionar, aprender a valorar y a respetar la palabra de los demás. Me gustó que aprendimos a compartir las ideas. Y aprendimos a trabajar en grupo. | Con el trabajo en equipo aprendimos a reflexionar sobre la manera en que convivimos, porque antes éramos apartados, decíamos que éramos un grupo pero de cierta manera no lo éramos. Aprendimos a compartir, a entendernos, a tomar las cosas en serio y a trabajar juntos. |
| <i>Afectivo</i> | Aprendimos a ser afectuosos con nuestros compañeros, a demostrarles que los queremos con un abrazo o una palabra o cuando los ayudamos. | Recibir afecto, sentirse querido y valorado tanto por los compañeros como por los maestros, ello genera familiaridad, compartir en familia, entender y confiar en las | Soy muy comunicativo expresamos lo que sentimos, nos decimos las cosas cuando tenemos un problema y eso ha hecho que ya no haya tantas peleas. | Aprende a tener más amigos y a creer más en nosotros mismos. |

| | | | | |
|-----------------|---|--|---|---|
| | | personas.” | | |
| Corporal | Aprendí a relajarme, a sentirme tranquila y sin nadie que me esté criticando. | El trabajo que hacemos con el cuerpo nos sirvió para relajarnos y manejar las cosas cuando estamos bajo presión, cuando tenemos problemas en la casa. | El acariciar y abrazar a otras personas nos hizo tener mayor confianza, nos hicimos más amigos y pudimos compartir y contarnos lo que nos ocurre. | Logramos tener mayor confianza, porque pudimos demostrarle al compañero, porque podíamos hacernos responsables de él. |
| Ético | Hemos aprendido a cuidarnos a nosotros mismos y al otro, a utilizar mejor las palabras y a no agredirnos | Que podemos cuidar a los compañeros cuando somos capaces de aconsejar los para que escojan el mejor camino | Nos sirvió para apoyarnos y cuidarnos los unos a los otros. | Para poder valorar a la otra persona hay que entender que no es igual a mí, que piensa y siente el diferente. |
| Político | Cuando aprendemos a escuchar y somos escuchados por los demás, estamos dando paso para participar eso nos ayuda a encontrar soluciones a los problemas. | Escuchar al otro es tomar en cuenta lo que nos dicen, es que le cuenten a uno las cosas negativas los errores o las cosas positivas a uno no con la intención de criticar a esa persona. | El compartir nuestras ideas permite que otras personas nos apoye, cuando nos apoyan se nos facilita expresar lo que sentimos y pensamos, eso es una forma de participar | Nos dimos cuenta que estamos en la capacidad de alcanzar lo que queremos, todos podemos a ser felices” |

| CATEGORÍA | NIÑO(A) 5 | NIÑO(A) 6 | NIÑO(A) 7 |
|--------------------|--|---|--|
| <i>Comunitario</i> | Trabajar en equipo nos permite aprender a reconocer los errores y poder cambiar, para aprender más de los compañeros. | Trabajar con otras personas nos ayuda a desarrollar capacidades nuevas y a concentrarnos. | Nos sirvió para compartir con las demás personas, entender que todos tenemos una responsabilidad y que si la cumplo ayudo a mi grupo. Permitió aprender de los compañeros sobre cosas que no sabemos hacer, aprendimos a organizar el trabajo que no podemos hacer solos. |
| <i>Afectivo</i> | Es importante porque aprendimos a demostrar el afecto a través de las palabras, diciendo que lo queremos, o ayudándolo cuando tiene alguna dificultad. | Hemos logrado valorar más a los compañeros, cuando un compañero se siente apoyado y querido, es más fácil compartir con los demás | Expresarnos afecto ayudó al trabajo en equipo, a generar confianza y ponernos de acuerdo en la manera más fácil de trabajar. |
| <i>Corporal</i> | Es el contacto, atendía un lugar de reconocer lo que pasa en mi cuerpo, si estoy tensa o tranquila, me ayudó a pensar qué me pasa. | Hacer un masaje al compañero, o abrazarlo, generó más confianza. Aprendimos a trabajar con ellos y contarle lo que nos pasa. | Me sirvió para aprender a reconocer cómo se encuentra otra persona, para protegerlo, al abrazarlo podemos ayudar a que se tranquilice y piense mejor las cosas. |
| | Nos dimos cuenta que si no tomamos buenas decisiones | Para mí fue importante porque me ayudó a | El grupo es como una familia donde todos |

| | | | |
|-----------------|--|--|--|
| <i>Ético</i> | podemos lastimar física o verbalmente a otra persona. | entender que hay que cuidar mi cuerpo, mis sentimientos y mis pensamientos. | estamos pendientes de todos, donde no hacemos solo un trabajo sino que somos responsables del cuidado del uno y el otro. |
| <i>Político</i> | El trabajo que desarrollamos nos permite generar confianza y eso nos ayuda a expresar lo que sentimos y pensamos | Cuando escuchamos y aprendemos a expresar nuestras ideas construimos mejores cosas, encontramos varias soluciones o formas de hacer las cosas. | Hemos aprendido a escuchar y a valorar lo que dicen las otras personas, ya no solo pensar en mí sino pensar en el grupo. |

| CATEGORÍA | NIÑO(A) 8 | NIÑO(A) 9 | SÍNTESIS INTEGRADORA |
|--------------------|--|---|---|
| <i>Comunitario</i> | Aprendimos a tomar decisiones, a hacernos responsables de nuestros actos y a reflexionar sobre lo que hacemos. | Aprendimos a compartir, eso nos permitió entendernos, tomar las cosas en serio y a trabajar juntos. | El trabajo desarrollado hizo posible el conocimiento y la valoración de los otros, el mejoramiento de la convivencia, el reconocimiento de la necesidad de trabajar juntos, el fortalecimiento de capacidades individuales y un mayor sentido de responsabilidad. |
| | Aprender a manejar las emociones, eso nos ayudó a comunicarnos mejor. | Aprendimos a comunicarnos, a hablar entre todos, a diferencia de otros cursos en los que | El trabajo posibilitó la construcción de relaciones basadas en el afecto, lo cual se hizo evidente en la |

| | | | |
|-----------------|---|--|---|
| <i>Afectivo</i> | | no se habla con todos. | valoración de las otras personas, la construcción de relaciones de confianza, el manejo y expresión adecuada de las emociones, el deseo de brindar ayuda y mejorar los canales de comunicación. |
| <i>Corporal</i> | Con los ejercicios de contacto, dejamos de ser agresivos, de empujar y pegar a los compañeros, porque nos sentimos valorados y queridos. | Los ejercicios me permitieron confiar más en mí, superar los miedos y atreverme a decir lo que siento. Aprendimos a respetar nuestro cuerpo y nuestras partes. | El trabajo desde el cuerpo permitió el reconocimiento de la realidad personal y del otro, así como construir relaciones basadas en la confianza, lo que facilitó el diálogo. |
| <i>Ético</i> | Aprendimos que hay compañeros a los que hay que prestarles mucha más atención, porque se les dificulta aprender algo o porque se meten más fácil en problemas. | La forma de cuidarme es aprender a tomar mis propias decisiones, a veces es importante contar con otras personas que me ayuden y aconsejen. | El trabajo permitió reconocer la importancia del cuidado de sí mismo y del otro, a través de dar y recibir un trato adecuado, tomar en cuenta las necesidades y decidir priorizando el bienestar propio y del otro. |
| <i>Político</i> | Cuando yo llegué al salón lloraba, pero después cuando empecé a compartir con mis compañeros, a trabajar en equipo y a tratarlos como amigos, me sentí mejor, ya me era más fácil expresar lo que | Cuando estaba en el otro quinto, me la pasaba hablando y molestando, no le ponía cuidado al trabajo, pero cuando llegué a este salón y empecé a trabajar en equipo a respetar la | El trabajo fortaleció los procesos de participación al posibilitar: espacios de valoración del otro y su palabra, de reflexión en torno a situaciones que se presentan y a la construcción de acuerdos. |

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| | pensaba y sentía. | palabra de los demás y a compartir la mía. | |
|--|-------------------|--|--|

| CATEGORÍA | SÍNTESIS INTEGRADORA DOCENTES | SÍNTESIS INTEGRADORA ESTUDIANTES | AUTORES |
|--------------------|---|--|---|
| <i>Comunitario</i> | <p>Los aportes resaltan la importancia del trabajo colaborativo y la manera en que permite la participación, la responsabilidad y la reflexión entre los niños y las niñas sobre la realización de diversas actividades, con lo que se obtienen resultados concretos, tales como: generar acuerdos concertados mediante el encuentro con el otro. Estas vías fortalecen el diálogo y la convivencia, así como la posibilidad de expresar libremente su emocionalidad, llevándola al plano de la concertación y la construcción de conocimiento.</p> | <p>El trabajo desarrollado hizo posible el conocimiento y la valoración de los otros, el mejoramiento de la convivencia, el reconocimiento de la necesidad de trabajar juntos, el fortalecimiento de capacidades individuales y un mayor sentido de responsabilidad.</p> | <p>Educar en la alteridad es hacer del reconocimiento y la reivindicación del otro como otro, el catalizador del “...desarrollo de la persona desde sus ámbitos esenciales: intelectual, social, moral, afectivo, etc.” (Barrios, 1998) de allí que el conocimiento de sí mismo, como otro, requiere que el niño y la niña se descubra en su subjetividad, como un ser ahí, un ser en el mundo (Dasein), lo que significa entender la experiencia del ser humano como: historicidad, comprensión, encuentro, narración y proyección. Por tanto, es a partir de la interacción que se desarrolla la consciencia individual y</p> |

| | | | |
|-----------------|---|--|---|
| | | | desde esta se organiza una experiencia social que vincula, de manera recíproca, el cuerpo, las emociones y la cognición, lo que se instituye a través de la interacción socio-afectiva. (Nuévalos, 2010). |
| <i>Afectivo</i> | Desde lo afectivo se resalta la importancia del reconocimiento propio y, en esa medida, de los otros; asimismo la relevancia de las emociones en los procesos de socialización, escucha y participación, como elementos esenciales en el desarrollo de las personas y de cómo estas inciden directamente en los procesos de construcción con el otro. | El trabajo posibilitó la construcción de relaciones basadas en el afecto, lo cual se hizo evidente en la valoración de las otras personas, la construcción de relaciones de confianza, el manejo y expresión adecuada de las emociones, el deseo de brindar ayuda y mejorar los canales de comunicación. | Lo afectivo, como la capacidad de ser afectado por la realidad, se construye y fortalece a partir de las experiencias que se van generando, siendo un reconocimiento continuo del entorno que tiene significación y afectación leve o profunda en el ser; es decir las vivencias según el grado de intensidad con que se experimentan son momentáneas o trascendentales en la vida: “La realidad entra en el sujeto y le afecta, lo cambia en su interioridad y lo predispone de manera distinta respecto al mundo” (Quiroga, 2001). El mundo relacional, a |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>través del cual el ser humano erige su vida, tiene un fundamento emocional, que define las condiciones para la convivencia. Es decir, que precisa la manera cómo el sujeto vive junto a <i>otro</i>; coexistir con otros es, ante todo, un ejercicio que alterna dos emociones denominadas pre-lenguaje: el amor y el rechazo (Maturana, 2001) de su parte, Freire (2005) afirma que es mediante la palabra que se pronuncia, que se crea y se recrea el mundo como manifestación del amor, el cual se hace diálogo; porque el amor es dialógico. También define el diálogo como un acto de amor, humanización, confianza y esperanza.</p> |
| | <p>En esta categoría, sobresale la importancia del cuerpo como espacio de reflexión que a través de la cercanía y el contacto con el otro posibilita, además, de la</p> | <p>El trabajo desde el cuerpo permitió el reconocimiento de la realidad personal y del otro, así como construir relaciones basadas en la</p> | <p>En la medida en que el cuerpo es concebido como objeto, se desvirtúa la posibilidad de reconocer al <i>otro</i> como <i>otro</i>, se obstaculiza la</p> |

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| <p>Corporal</p> | <p>participación, la visibilización de la corporalidad que ha sido aislada de la escuela, pero que puede ser rescatada desde el juego, las posibilidades del movimiento, el experimentar, el sentir y el reconocer el cuerpo como un escenario que habla, en ocasiones de manera más explícita. Así, el contacto, la cercanía y el encuentro, propician que el niño o la niña exprese lo que le está pasando, lo limita o lo potencia; esto permite fortalecer procesos de participación.</p> | <p>confianza, lo que facilitó el dialogo.</p> | <p>comunicación y se construyen cuerpos conformes, ya dados y contruidos por los otros, con esto se acallan los deseos y se pierde la posibilidad narrativa del sujeto (Frabboni, 2006). El cuerpo es el medio a través del cual el niño y la niña construyen y vivencian el aprendizaje, se establecen la relaciones con los otros y se expresa a través de las palabras y los comportamientos su verdadero sentir, se hace el punto de partida para consolidar un acto educativo que permita el reconocimiento de sí mismo como <i>otro</i>, el encuentro del <i>yo</i> con el <i>otro</i>, y la construcción de la consciencia dialógica. (Escobar, 2014). De allí, Frabboni (2006) afirma que al ser valorada la corporeidad del niño y la niña, por parte del adulto, se reconfigura el mundo simbólico y su relación que en referencia al</p> |
|------------------------|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>cuerpo se ha elaborado, lo que hace asequible replantear la idea del cuerpo como lugar de dominación, para centrar su interpretación desde la idea de realidad social e individual, que se hace aprendizaje sensorial, la exploración cognitiva del ambiente, las interacciones sociales y la identidad desde el movimiento y la coordinación espacio-temporal. De otra parte, Varela (2000) afirma que es nuestro cuerpo experiencia construida entre la interacción de lo orgánico y lo social, es decir desde la corporalidad, y que, por tanto, es desde el cuerpo que es posible aprehender al otro, no desde la idea de objeto, sino como otra subjetividad semejante a la propia, como organismo y presencia encarnada. Por otro lado, la biodanza entendida como danza de la vida,</p> |
|--|--|--|---|

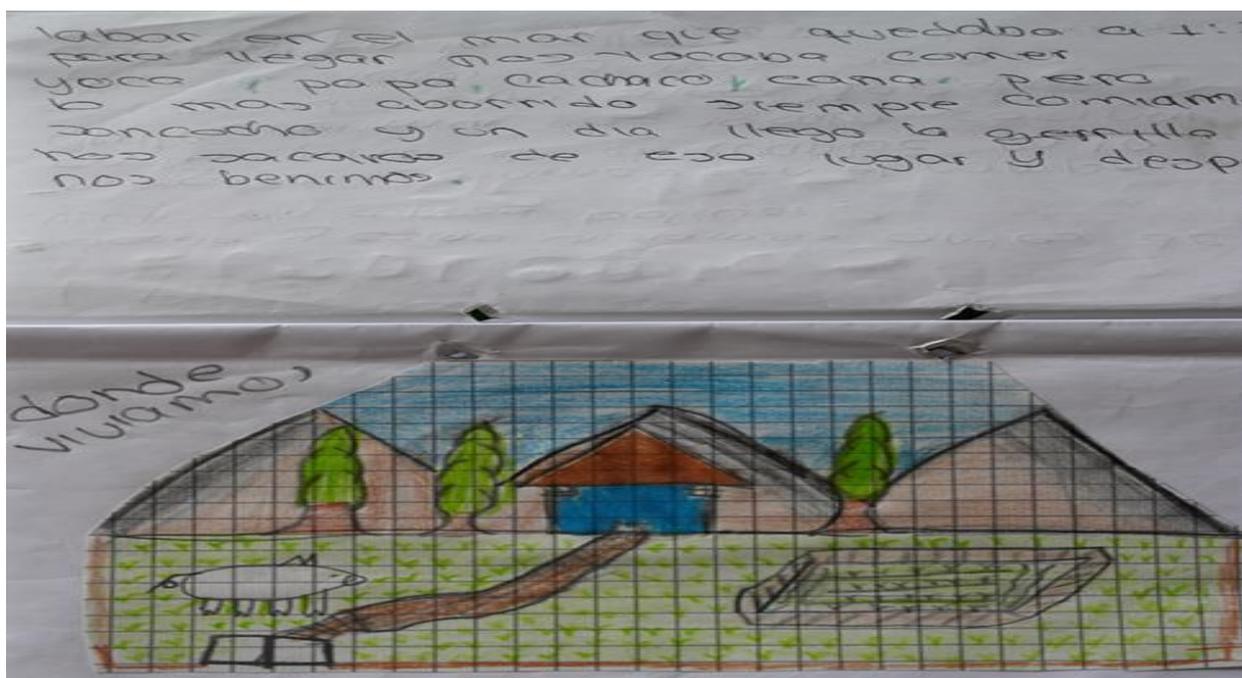
| | | | |
|--------------|--|--|---|
| | | | <p>hace posible, desde la vivencia, rescatar y expresar la singularidad de la vida a través del cuerpo al ahondar en el conocimiento de sí mismo, despertar el don de la expresión y volver a colocar la experiencia de los lenguajes en la perspectiva de la creación, al que se refiere Toro (2000) como aquella que hace al hombre un ser presente, situado en el corazón de las cosas y abierto a lo posible.</p> |
| <i>Ético</i> | <p>En la categoría ética, el compartir con el otro cobra gran relevancia, nuevamente desde el reconocer y el valorar; en esa medida, cuidar tanto de sí mismo, del otro, del entorno social y natural que le rodea, exige construir relaciones que favorezcan el respeto a las diferencias y fortalezcan la autoestima, lo cual brinda mayores posibilidades para que la participación</p> | <p>El trabajo permitió reconocer la importancia del cuidado de sí mismo y del otro, a través de dar y recibir un trato adecuado, tomar en cuenta las necesidades y decidir priorizando el bienestar propio y del otro.</p> | <p>El conocimiento de sí mismo se convierte, entonces, en la posibilidad inherente de volver la mirada sobre el ser humano que, comprendido de manera integral, hace posible la épiméleia heautou (cuidado de sí mismo) (Foucault, 2005). De tal suerte, que la práctica del cuidado, la atención y la responsabilidad con el <i>otro</i>, como ser</p> |

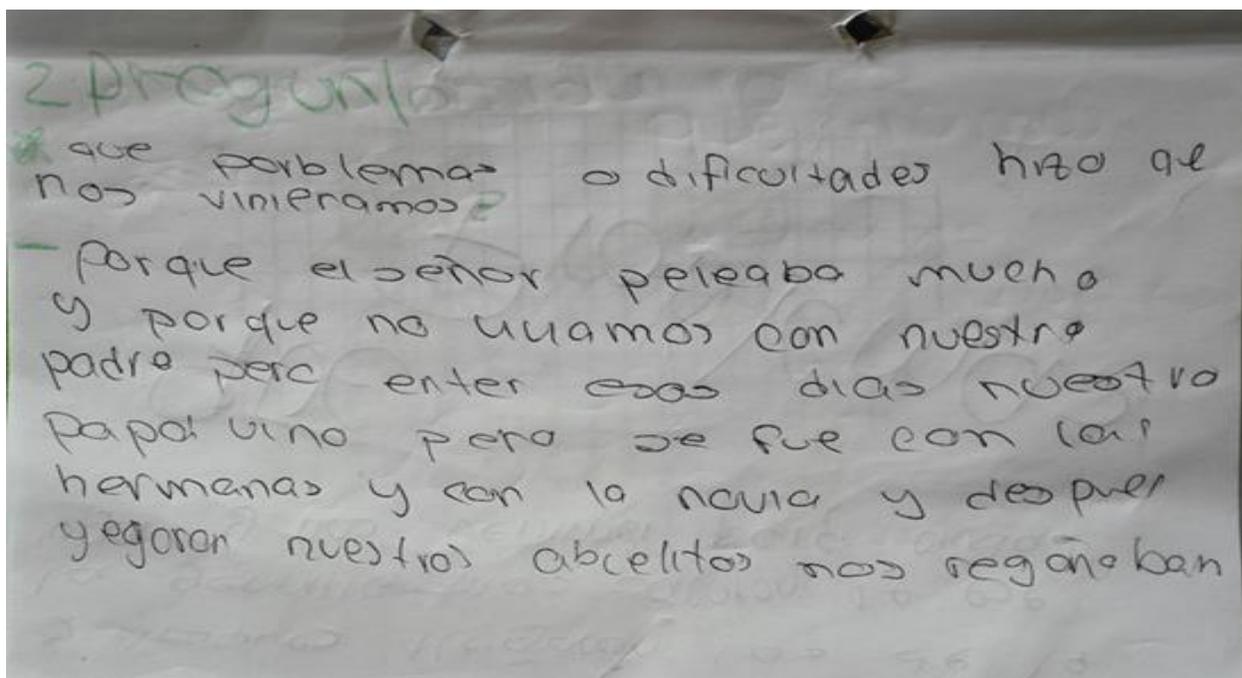
| | | | |
|-----------------|---|---|--|
| | se pueda desarrollar y contribuya a la realización de fines propios y colectivos. | | concretizado, permite, como lo plantea Skliar (2008), la construcción de <i>otro</i> tipo de: “...pensamiento acerca de la relación en sí misma, un pensar en ese “entre-nosotros” [comillas en texto fuente] (p.22). Construir relaciones de estima, cuidado y afecto, posibilita consolidar la relación humano-humano, hermano-hermano, varón-mujer, adulto niño(a) a partir del reconocimiento del <i>otro</i> como un <i>otro</i> distinto, y no como un ser a construir a imagen y semejanza. (Dussel, 1988). |
| Político | En la categoría política sobresale la importancia de la participación en la generación de acuerdos como elemento relevante en el desarrollo de un mayor compromiso y autonomía en la generación de aportes y en la toma de decisiones que benefician a los demás, así | El trabajo fortaleció los procesos de participación al posibilitar: espacios de valoración del otro y su palabra, de reflexión en torno las situaciones que se presentan y la construcción de acuerdos. | La comunicación, desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (citado por Serrano, 1994), exige reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros como actores sociales, como hablantes y oyentes que comparten su interpretación y |

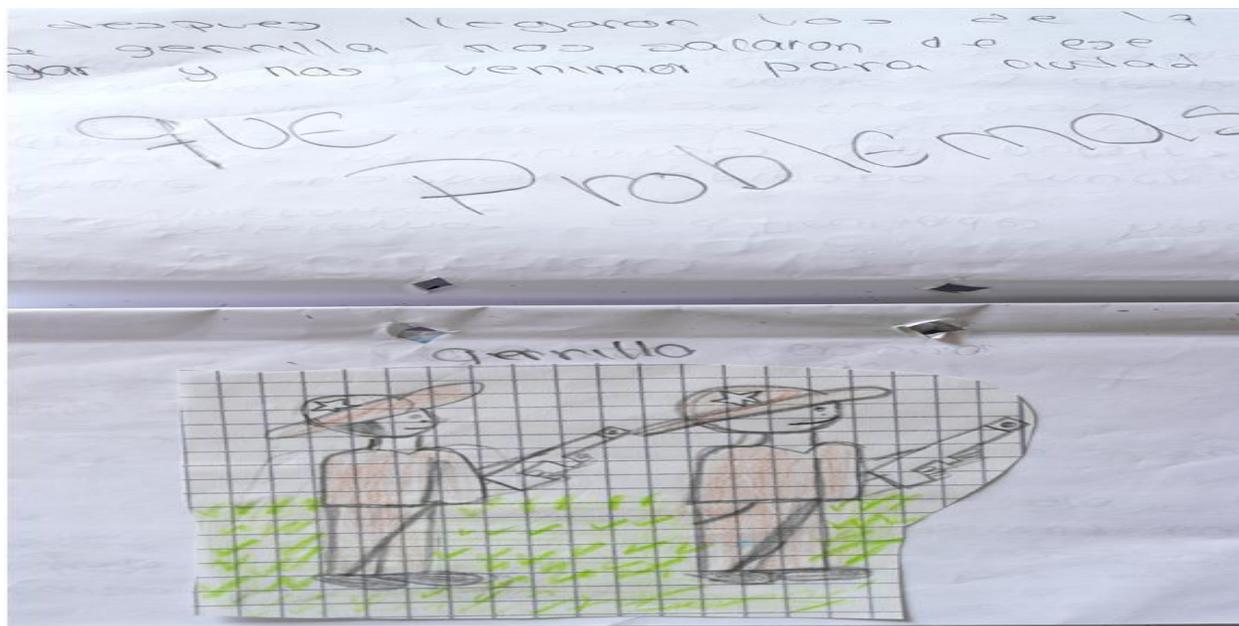
| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>como una actitud reflexiva frente a lo que sucede en su entorno.</p> | | <p>comprensión de la realidad y los fenómenos propios del mundo de la vida que, desde su particularidad, cada ser humano construye. Afirma Freire (citado por McLaren, 2000) que el amor es un acto político que transforma el yo y propicia el encuentro con el <i>otro</i> dialógico, lo que hace posible la lucha por la libertad. En este sentido, Fals (2009), a través de la metáfora del hombre hicotéa, menciona cómo al conjugar pensamiento y corazón, la vida se orienta hacia la indagación, la deconstrucción de la realidad, el planteamiento de formas de resistencia, la construcción de alternativas y la renovación del ser humano.</p> |
|--|---|--|---|

+ Preguntas

- donde y como viviamos antes de vivir en ciudad bolivar?
- nosotros viviamos en el campo en la parte de chivambz en la orilla del mar nos tocaba cocinar estufa de leño nos tocaba ir por la leña y nos tocaba cocinar en la calle y nos tocaba

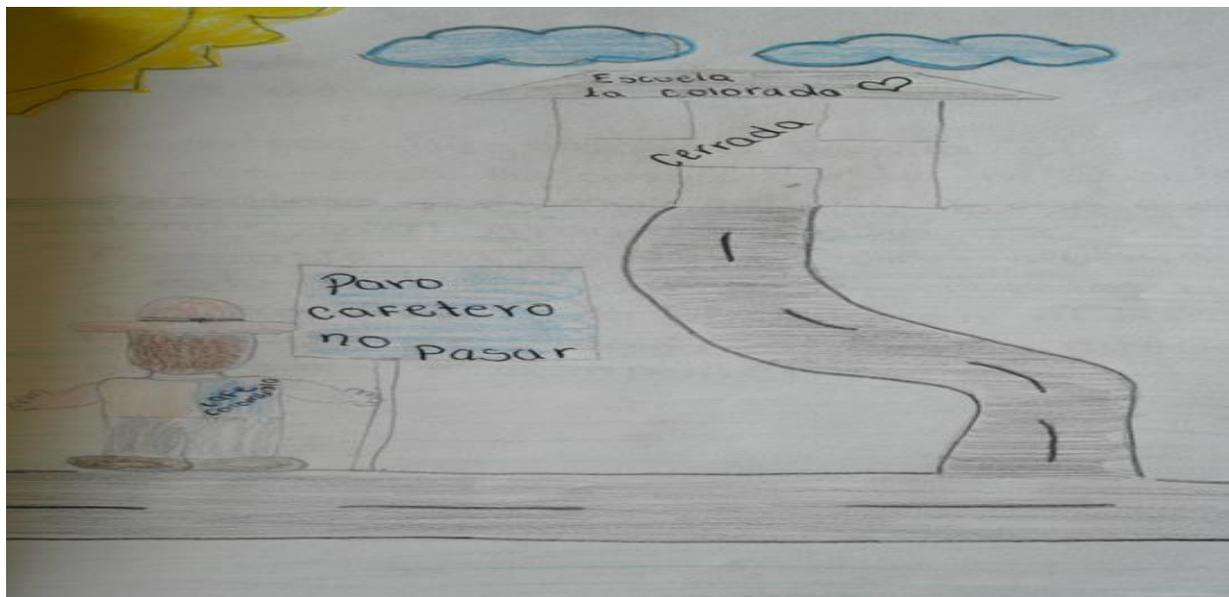






¿que problemas o dificultades hicieron que salieramos de ese lugar?

Las dificultades que hicieron que salieramos de villahermosa tolima fueron que casi no dejaban trabajar a los agricultores por paros cafeteros y si no salian a protestar con ellos no dejaban enseñar a los profesores ni dejaban traer comida de otros lugares hasta Villahermosa y muchas veces todo subio de precio por esa eitación, entonces decidimos venirnos para Bogota a proyectar nuestros sueños e ideales.



④ que valoramos de vivir en ciudad Bolívar y que problemas hay en ciudad Bolívar?

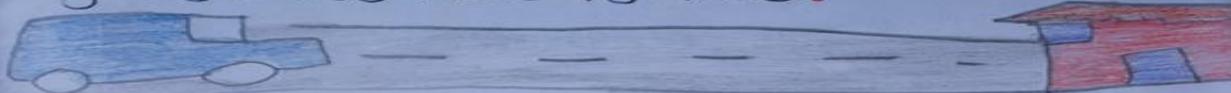
nosotros valoramos que desde que llegamos acá hemos recibido agudada.

ejemplo = me aceptaron en el comedor, cursos gratis y tube la oportunidad de entrar al colegio Bicentenario de la cumbre lo malo que hay en ciudad Bolívar es la inseguridad la violencia intrapamiliar que cada día va cogiendo fuerza al nivel social la intolerancia publica que ace del transporte público sea cada día peor.

2º no somos no salimos por violencia ni desplazamiento solo por cosas de salud



3 mis padres se conocieron y hoy fue cuando se fueron para el tolima y no regresamos hace 13 años.



4 yo valoro ciudad Bolívar por q" fue donde naci y estoy creciendo **problemas** q" hay muchas personas malas que tienen **armas feas**.



5 yo experimento ejemplo unas personas
 dicen q' los de republica de canada somos
 los peores pero si se dan cuenta
 tenemos educacion y buenos modales.
 - tambien para mi significa alegria
 porque yo naci y creci en esta ciudad.



Presenta

Saludamos nuestros barrio
 por que no ay personas bisiosas
 y tenemos nuestro lote propio
 + bibimos felices con nuestros
 padres y hermanos



que caloramos de vivir en ciudad
bolivar y que problemas
hay:

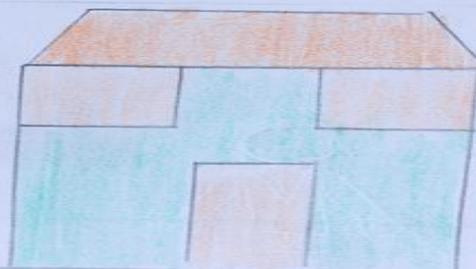
es que aunque pasen cosas
malas aqui la gente sigue
con su entusiasmo y
los problemas que hay
es que es muy muy
inseguro por toda esa
violencia que hay

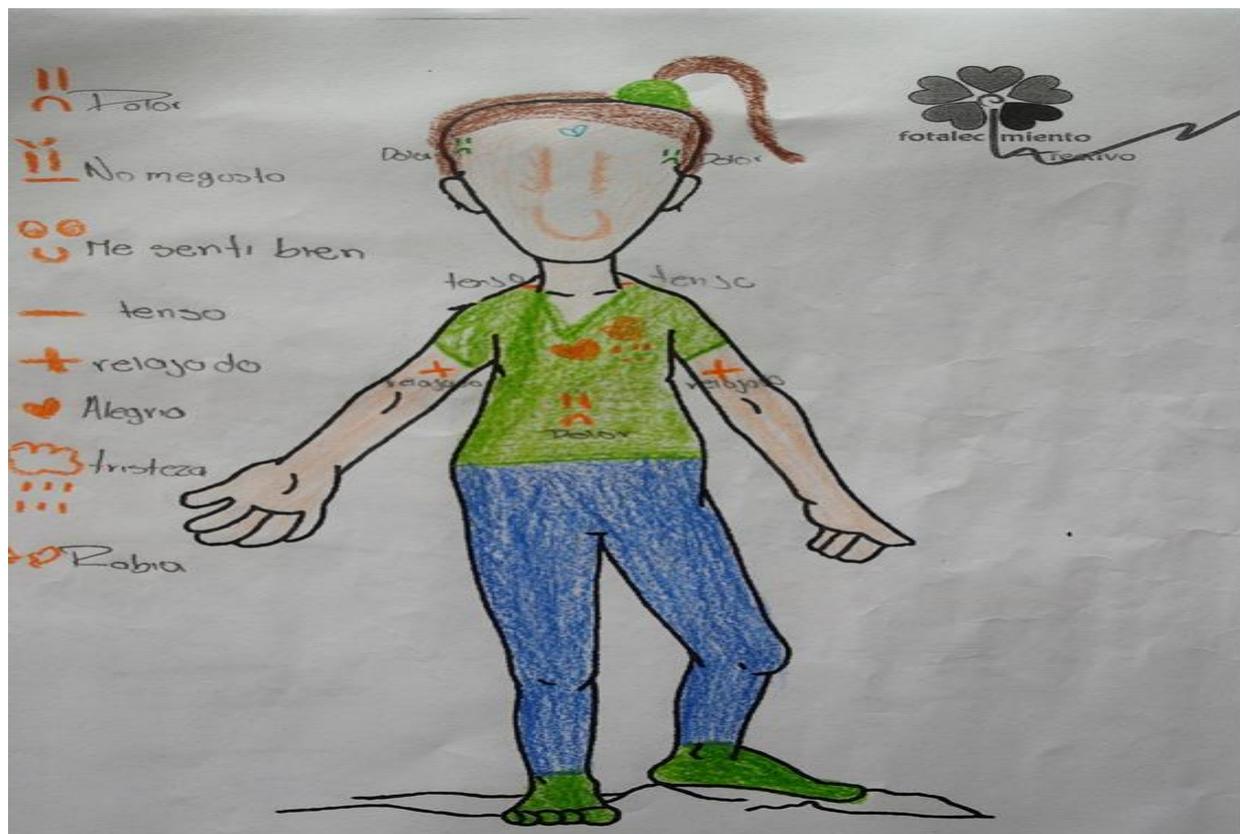


YO
AMO
LA PAZ

2. que problemas o dificultades
hizo que salieramos de ese
lugar:

es nada que compramos una
casa aca en la ciudad
bolivar pues que viviamos
en una casa muy grande
con todos mis tios
entonces por eso nos
benimos a vivir a
aca







⑤ ¿cuando llegamos a ciudad bolivar y a donde llegamos?

Nosotros llegamos a Bogota el 03-06-2018 llegamos donde mi abuela mientras podiamos conseguir una casa donde vivir gracias a Dios una casa favorable en donde ~~ahora~~ vivimos y estamos muy cerca de el colegio nuestra casa esta ubicada en el barrio republica de canada tenemos nuevos amistades y compañeros.



INVESTIGACIÓN: AFECTIVIDAD COMO MOTOR DE LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR



ENCUESTA INDIVIDUAL A DOCENTES

La escuela, como un espacio de conocimiento construido por y para el hombre y la mujer, debe buscar que a través de sus diferentes interacciones, el ser humano conozca, valore, ame y promueva nuevas formas de relación con sí mismo, con los demás y con su entorno, que hagan posible la dignificación de la vida en todas sus formas.

Esta ha sido la apuesta que durante los dos últimos años, se ha hecho a través de la construcción e implementación de la estrategia pedagógica de fortalecimiento afectivo y emocional con los niños y niñas del curso 501 de nuestra institución, la cual ha sido entendida como pilar fundamental para la consolidación de procesos participativos dentro del contexto escolar.

Por tal motivo solicitamos a ustedes, compartir las percepciones que desde su labor pedagógica a identificado como avances y aspectos a fortalecer en los niños y niñas, dentro de los diferentes componentes que constituyen esta estrategia.

| COMPONENTE DE LA ESTRATEGIA | AVANCES | ASPECTOS A FORTALECER |
|---|--|--|
| Componente afectivo: el amor como valoración de sí mismo y reconocimiento afectivo de los demás, que potencia el desarrollo y cambio en la vida, al impulsar el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano. | Se reconoce como persona. Fortalecer: Valorarse a sí mismo, para buscar cambiar o mejorar su desarrollo personal. | La familia como núcleo y pilar, para potenciar actitudes emocionales, con el buen trato y ejemplo de vida positiva para los niños y niñas. |
| Componente comunitario: El respeto de sí mismo y del otro, identificación y valoración mutua de habilidades, que favorecen el encuentro desde la otredad, con el fin de trabajar juntos, en busca del mejoramiento y transformación de su realidad. | Algunos estudiantes pueden trabajar en grupo y ayudarse mutuamente en la consolidación de fortalecimiento de habilidades académicas. | Falta de respeto hacia sí mismo y por el otro. Por tal motivo se presentan agresiones, tanto verbales como físicas. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Componente político: Conversación, encuentro y empatía como elementos que permiten abordar los problemas y la solución gradual de los mismos.</p> | <p>Hay empatía y compañerismo en grupos cerrados.</p> | <p>Falta concientización y apropiación de grupo. No son solidarios con todos los integrantes. Hay machismo.</p> |
| <p>Componente corporal: Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, aprender, explorar e interactuar como elementos esenciales en la construcción de su identidad.</p> | <p>Exploran el mundo, están buscando abarcar y conocer todo lo que los medios y el entorno les proporcionan.</p> | <p>No hay acompañamiento en algunos casos por los adultos responsables. Están expuestos a mucha información y que ellos manejan inadecuadamente.</p> |
| <p>Componente ético: Relaciones basadas en la voz del cuidado (carino y atención), la responsabilidad consigo mismo y la corresponsabilidad.</p> | <p>Algunos manifiestan que se les brinda cariño y atención y por lo tanto sus relaciones con los demás también son positivas y amistosas.</p> | <p>Falta más comprensión y cariño de las familias hacia sus hijos y por lo tanto no hay responsabilidad consigo mismo ni con el otro.</p> |



INVESTIGACIÓN: AFECTIVIDAD COMO
MOTOR DE LOS PROCESOS DE
PARTICIPACIÓN ESCOLAR



ENCUESTA INDIVIDUAL A DOCENTES

La escuela, como un espacio de conocimiento construido por y para el hombre y la mujer, debe buscar que a través de sus diferentes interacciones, el ser humano conozca, valore, ame y promueva nuevas formas de relación con sí mismo, con los demás y con su entorno, que hagan posible la dignificación de la vida en todas sus formas.

Esta ha sido la apuesta que durante los dos últimos años, se ha hecho a través de la construcción e implementación de la estrategia pedagógica de fortalecimiento afectivo y emocional con los niños y niñas del curso 501 de nuestra institución, la cual ha sido entendida como pilar fundamental para la consolidación de procesos participativos dentro del contexto escolar.

Por tal motivo solicitamos a ustedes, compartir las percepciones que desde su labor pedagógica a identificado como avances y aspectos a fortalecer en los niños y niñas, dentro de los diferentes componentes que constituyen esta estrategia.

| COMPONENTE DE LA ESTRATEGIA | AVANCES | ASPECTOS A FORTALECER |
|---|--|---|
| Componente afectivo: el amor como valoración de sí mismo y reconocimiento afectivo de los demás, que potencia el desarrollo y cambio en la vida, al impulsar el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano. | han habido acercamientos que facilitan la comunicación y el mutuo entendimiento, incluso en situaciones de conflicto, se trata de poner interés en las intencionalidades, cosa es muy agradecida por los niños | Mayor cercanía con las realidades, lejos de sentirse vulnerables, se sienten apreciados y se generan lazos. |
| Componente comunitario: El respeto de sí mismo y del otro, identificación y valoración mutua de habilidades, que favorecen el encuentro desde la otredad, con el fin de trabajar juntos, en busca del mejoramiento y transformación de su realidad. | Existen subgrupos dentro del curso; en estos muy bastante camaradería. Se reconocen las fortalezas de otros principalmente en lo deportivo. | Hacer más énfasis en las problemáticas que les aquejan a todos por igual, y generar mayor conciencia. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Componente político: Conversación, encuentro y empatía como elementos que permiten abordar los problemas y la solución gradual de los mismos.</p> | <p>Hay buena participación en ciertas actividades, tanto académicas como "sociales". Existen casos de buen liderazgo e iniciativa.</p> | <p>Los representantes no cumplen sus funciones a cabalidad, y en algunos casos no son ejemplo sino lo contrario. Esto revela ingenuidad en la elección de los mismos.</p> |
| <p>Componente corporal: Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, aprender, explorar e interactuar como elementos esenciales en la construcción de su identidad.</p> | <p>Nota que los niños cuidan de sí, de su aspecto, de su ser. No hay casos de que, por falta de higiene, se acista a alguien. Bien mucho, incluso de sí mismos.</p> | <p>Existen limitaciones quizás, más de tipo psicomotor, que por impiden mayor cuidado. Aun es evidente el maltrato, en algunos casos, ensimismamiento y abandono.</p> |
| <p>Componente ético: Relaciones basadas en la voz del cuidado (cariño y atención), la responsabilidad consigo mismo y la corresponsabilidad.</p> | <p>Hay una pequeña dosis mayor de empatía entre ellos.</p> | <p>Aun se presentan niños, causados generalmente, por malentendidos. Aun les es difícil asumir sus responsabilidades correctamente.</p> |



