

**Incidencia de las relaciones entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado en
la configuración de la autonomía y las relaciones interpersonales desde las
voces de los niños y las niñas**

Daissy Lorena Quintero Romero
Código: 2020187527

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrado
Maestría En Educación
Bogotá, Colombia
2023

Incidencia de las relaciones entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado en la configuración de la autonomía y las relaciones interpersonales desde las voces de los niños y las niñas

Daissy Lorena Quintero Romero
Código: 2020187527

Tesis presentada como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Directora
Edna Patricia López Pérez

Línea de investigación
Evaluación y Gestión Educativa

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Educación
Departamento De Posgrado
Maestría En Educación
Bogotá 2023

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Justificación	15
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO II	22
2.1 Marco teórico	22
2.1.1 Infancia.....	22
2.1.2 Relaciones Interpersonales	27
2.1.3 Autonomía.....	39
CAPÍTULO III	55
3.1 Proceder metodológico	55
3.1.2 Población.....	58
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
3.2.1 Talleres	59
3.2.2 Planteamiento general de los talleres	67
3.2.2.1 Implementación de los talleres	73
CAPÍTULO IV	105
4.1 Análisis y hallazgos	105
4.1.1 Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia	106
4.1.2 Autonomía y la construcción de identidad.....	112

4.1.3 Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida.....	124
4.1.4 Relación adulto – infancia e incidencia en el desarrollo de la autonomía	141
4.1.5 Relación adulto – infancia e incidencia en las relaciones interpersonales de los niños y las niñas	144
4.2 Conclusiones	145
Referencias	150
Anexos.....	155

“Escuchar significa tener necesidad de la contribución del otro. No basta con estar interesados, motivados, convencidos de que es una buena técnica para implicar a los niños: hay que sentir sincera y urgentemente su necesidad. Lo importante es necesitar a los niños. Ésta es la primera y verdadera condición para que se pueda dar la palabra a los niños: reconocerlos capaces de darnos opiniones, ideas y propuestas útiles para nosotros, los adultos; capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas.”

Francesco Tonucci – Cuando los niños dicen: ¡BASTA!

INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, los niños y las niñas no siempre han sido el centro de diversas discusiones, tal y como sí lo son en la actualidad. La perspectiva bajo la cual se abordan los debates que involucran a las infancias, varía de un contexto a otro y de una época a otra. Hoy, existen tendencias de pensamiento dentro de las cuales los niños y las niñas no solo son el centro de los múltiples debates en torno a lo que significa la infancia - más allá de una preparación para la adultez -, sino que participan de manera activa dentro de diferentes procesos. La realización del presente proyecto investigativo ha permitido encontrar una serie de elementos respecto al desarrollo de la autonomía y las relaciones interpersonales, que no hubiesen podido ser notados de otra manera que no fuera el profundizar sobre las infancias, trabajando de la mano con los niños y las niñas.

Resulta pertinente aclarar que este proyecto surge en medio de la situación de salud pública presentada en el año 2020, momento en el que se profundizan las brechas existentes entre las familias que tienen acceso a determinados bienes y servicios, y aquellas que no pueden suplir sus necesidades básicas, como por ejemplo la alimentación, acceso a la educación o a la vivienda digna. Dicha profundización de brechas pudiese incidir directamente en el desarrollo de los niños y las niñas, siendo este un escenario que, inevitablemente atraviesa la escuela y sus dinámicas. En este sentido, la génesis de este proyecto, su desarrollo, los hallazgos y la puerta a nuevos desafíos, se condensan en los capítulos que se desarrollan a continuación y que se enmarcan dentro de la base fundamental del mismo: las voces de los niños y las niñas.

En este orden de ideas, inicialmente se retoma la *autonomía*, teniendo en cuenta que, incluso antes de la situación vivida por causa de dicha situación de salud pública, en el discurso de la escuela se ha hecho énfasis en esta (la autonomía) como una habilidad que los estudiantes deben tener y perfeccionar a lo largo del paso del tiempo; es decir, a medida que los estudiantes crecen, también se vuelven más autónomos en todos los ámbitos de su vida; sin embargo, en ocasiones esta autonomía se centra en objetivos que, como plantean Constance Kamii y Pilar López (1982) en su artículo *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*, terminan fortaleciendo la heteronomía. Es en este punto en el que se menciona a la familia, pues si bien es cierto que desde la escuela

se intenta promover la autonomía, también se asume que, desde los hogares, las familias y/o cuidadores de los niños y niñas posibilitan (o no) que un individuo logre ser autónomo, iniciando con tareas acordes a su edad, las cuales se complementan con las actividades y deberes escolares.

Analizar la configuración y el desarrollo de la autonomía, permite reconocer cómo se favorece – o no- dicho desarrollo, tanto desde el ámbito educativo como dentro las familias; además, es de suponerse que, en ambos escenarios, los adultos a cargo del cuidado de las infancias son conscientes de los beneficios que representan para los niños y las niñas el actuar y pensar por sí mismos, cada vez con menos incidencia de los adultos.

Por otro lado, se tienen en cuenta las *relaciones interpersonales* ya que, a raíz de la difícil situación de salud pública presentada a nivel mundial, además de los diferentes aportes desde varios campos frente a las consecuencias que pueden traer a los niños y las niñas la falta o ausencia de socializar con personas diferentes a su círculo familiar, se visibiliza una percepción general de la escuela como el lugar fundamental para la socialización de la infancia como la base para la posterior construcción de vínculos favorables y para su relación con los demás. Si bien es cierto que el proyecto surge en el marco del confinamiento estricto, se plantea y se desarrolla para un tiempo en el que las restricciones comenzaron a ceder poco a poco, y en el que fue posible, por lo menos inicialmente, ver a los estudiantes directamente a los ojos (*siendo este un avance significativo*), de allí la relevancia respecto a la necesidad de escuchar a los niños y las niñas después de esta difícil época. De esta manera, el punto de partida del proyecto, la forma en que se caracteriza de manera profunda el problema investigativo, las dudas, los retos y los objetivos del mismo, se plasman en el primer capítulo.

En el segundo capítulo, se encuentra el componente teórico. Aquel sustento que permite evidenciar las diferentes perspectivas bajo las cuales se han asumido la infancia, las relaciones interpersonales y el transitar de la autonomía desde diversas posturas. Para el caso del presente proyecto de investigación se retoma, por un lado, el aporte de Jean Piaget (1932) frente al desarrollo de la autonomía moral y la autonomía intelectual en el campo educativo, ideas que se complementan con la teoría del desarrollo moral propuesta por Lawrence Kohlberg (1982), en la que se ratifica la idea del desarrollo progresivo de la moral (el cual se encuentra ligado al modo de actuar respecto a los otros – autonomía/heteronomía) en el que

se describen los niveles de desarrollo de la moral y las características de cada uno de ellos de acuerdo a las edades de los individuos.

Además, se retoma la perspectiva desde los Derechos Humanos y específicamente, desde lo planteado en el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez – EBDNi -, ya que es desde allí que se asume la infancia como una época de la vida que presenta unas particularidades definidas como cualquier otra y no como un momento de preparación para la vida adulta; además, es bajo esta perspectiva en la que los niños y las niñas se asumen como sujetos de derechos, capaces de realizar aportes significativos dentro de procesos en los cuales se involucren, y es desde donde se reconoce y se justifica la importancia de tener en cuenta sus voces.

Para el caso de *la autonomía*, esta se enmarca también desde el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez planteado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, ya que es allí donde se habla de la *autonomía progresiva*, como una capacidad que se desarrolla de manera gradual

Así, la autonomía progresiva se refiere al proceso mediante el cual los sujetos, en este caso, niñas, niños y adolescentes, en función de la evolución de sus facultades, características personales y etapa de desarrollo, van pudiendo tomar decisiones y ejercer sus derechos de manera independiente de sus padres o cuidadores (2022).

Se retoma también lo planteado dentro del Proyecto Definición y Selección de Competencias Clave – DeSeCo, el cual es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE – en el que la *autonomía* se reconoce como una de las competencias necesarias para afrontar la vida en el marco de la globalización. El poder adaptarnos a los cambios, enfrentarlos y realizar aportes desde una postura crítica, resultan claves para lograr confrontar las exigencias del mundo actual, por ende, las tres grandes competencias que se proponen desde DeSeCo, (usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma), se retoman para el análisis del registro de los aportes de los niños y las niñas, sobre su perspectiva frente a la incidencia de las relaciones entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado, tanto en el desarrollo de su autonomía como de sus relaciones interpersonales,

ello teniendo en cuenta que, para el momento en el cual surge el proyecto de investigación, la situación de salud pública presentada en los años 2020 – 2021 se encontraba en su momento más complejo, lo cual agudizó las brechas existentes en términos de la desigualdad y de una u otra forma, afectó directamente a los niños y niñas participantes. Por ende, si bien es cierto que las políticas de la OCDE se enfatizan en promover una subjetividad específica en cuanto a intereses económicos, tampoco se desconoce su incidencia en los ideales de las prácticas de gobierno y sus alcances en aspectos como la educación, los cuales se tienen en cuenta por un número importante de países, (entre los que se incluye Colombia), por lo que es inevitable que los niños y las niñas participantes, no se encuentren inmersos en este tipo de prácticas del mundo globalizado.

Se enfatiza nuevamente el hecho de que no se trata de señalar un “deber ser”, sino de realizar un análisis dado el contexto de los niños y las niñas al momento de llevar a cabo el proyecto de investigación, y que sin dudas sus dinámicas están atravesadas por determinadas prácticas que, tras dicho análisis, se determinará si se relacionan o no con lo planteado por las políticas de la OCDE en relación a cómo interactúan y se desenvuelven en su medio, narrado desde sus voces.

En el tercer capítulo se hace específico el proceder metodológico, en el que se presentan los talleres como dispositivo fundamental para la recolección de los aportes de los niños y las niñas, los cuales se encuentran planteados desde la *Teoría de las cinco pieles* de Friedensreich Hundertwasser (1997). Es a través de esta teoría, como hilo conductor de los talleres, que se entabla un dialogo respetuoso con los niños y las niñas, con el fin de conocer sus puntos de vista en situaciones particulares, teniendo en cuenta que, en dicha teoría, se muestra una perspectiva diferente bajo la cual los individuos habitan el mundo y se relacionan con este, partiendo de su esencia representada en la primera piel (dermis), pasando por la ropa, la casa, la identidad y el mundo.

Finalmente, en el cuarto capítulo se analizan los aportes de los niños y las niñas bajo la luz de los componentes teóricos indicados con anterioridad, presentándose de esta manera los hallazgos de la investigación, partiendo del análisis de los registros de los niños y las niñas en cada uno de los talleres planteados, así como las conclusiones y los retos respecto a dichos encuentros.

CAPÍTULO 1

1.1 Planteamiento del problema

A lo largo de la historia, la perspectiva bajo la cual se asume la infancia ha presentado cambios significativos. La transición desde el punto en que los niños y las niñas no se consideraban relevantes dentro de lo cotidiano, hasta llegar a ser considerados sujetos de derechos, ha sido larga y algo pausada. Esta, inicia con la Declaración de Ginebra en el año 1924, en la que se menciona por primera vez la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, así como la responsabilidad que tienen los adultos como garantes de su cumplimiento. Este proceso se consolida en la Convención de los Derechos del Niño -CDN-, proclamada en 1989 y que entra en vigencia a partir de 1990; por lo que, hace relativamente poco tiempo se ha afianzado esta perspectiva de derechos en la infancia. Actualmente, los niños y las niñas se asumen como sujetos de derechos, partícipes de la sociedad, que habitan en un mundo que constantemente les define, les limita y también les exige.

Dentro de esta perspectiva, se encuentra el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez – EBDNi -, el cual “es un marco teórico que busca orientar las acciones necesarias para dar cumplimiento a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.” (UNICEF, 2021). Esta perspectiva retoma lo planteado en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989), en la que se evidencia la importancia de la participación de los niños, niñas y jóvenes en la sociedad, así como de conocer su opinión

El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.

[...] Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (p.13)

La escuela, además de ser testigo directo de la transición entre las diferentes posturas bajo las cuales se asume el rol de los niños y las niñas, ha sido un escenario en el que se

entrelazan los contextos de las múltiples infancias que en ella se reúnen, y como es de suponerse, también en ella se reproducen los discursos predominantes sobre las mismas. Así, en la escuela, los niños y las niñas han encontrado un espacio cambiante, pero a la vez estático, que trata de actualizar sus discursos y modificar ciertas prácticas, pero al mismo tiempo, se encuentra con la complejidad de la realidad y lo que significa atender dignamente a los estudiantes con los escasos recursos disponibles (como es el caso de la educación en el sector público)

La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente de un niño durante su crecimiento. En efecto, la labor de superar su narcisismo y desarrollar un interés por el otro debe realizarse en gran parte dentro de la familia. Las relaciones que se dan en el marco de la cultura de pares también desempeñan una función importante. Sin embargo, la escuela puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o sea malo, y también puede configurar esa cultura de pares. Lo que ofrecen las escuelas mediante los contenidos que allí se enseñan y los métodos pedagógicos que allí se aplican pueden afectar en gran medida la mente del niño en desarrollo. (Nussbaum, 2010, p. 73)

Es en medio de esta tensión entre las dinámicas de la escuela tradicional, la incidencia de los adultos a cargo de su cuidado y la necesidad de abrir la posibilidad de pensarla como un espacio garante del cumplimiento de los derechos de la niñez, en la que se retoma el camino de asumirla como esta institución susceptible de estudiar las infancias, sus interacciones y por qué no, como un lugar propicio para encontrar la forma pertinente para entablar un diálogo con los niños y las niñas con el fin de reconocer cuál es su perspectiva frente a diversos aspectos que involucran su cotidianidad.

Si bien es cierto que dichos aspectos cotidianos pueden llegar a ser bastante amplios y complejos, es evidente que, antes de la crisis de salud pública del año 2020, la importancia del desarrollo de la autonomía y las relaciones interpersonales de los niños y las niñas ya se perfilaban como aspectos cada vez más relevantes, por lo que previamente han sido planteados como objetivos de la escuela

En la visión de Durkheim, la escuela tiene como uno de sus principales objetivos el facilitar la integración socioeconómica, la participación social, la integración cultural y normativa. En este sentido, Wentzel y Looney (2007) sostienen que la escuela tiene el objetivo de contribuir en el aprendizaje de la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera pro-social y cooperativa con pares, desarrollarse académicamente en áreas de interés para el desempeño eventual en un rol laboral y adquirir ciertos valores socialmente esperados para el ejercicio de la ciudadanía. (Simkin y Becerra, 2013, p. 132)

Más allá de la crisis de salud pública, el cambio de perspectiva bajo la cual los adultos asumen la infancia (ahora como sujetos de derechos) y cómo la escuela (y los actores que allí se encuentran con las infancias), se vuelven agentes garantes de los derechos de los niños y las niñas, resultan los aspectos más relevantes sobre el cuestionamiento frente a la manera en que este discurso se puede llevar a la práctica pedagógica, logrando articular, tanto esta perspectiva del EBDNi, como las dinámicas de la escuela, en la que ahora se encuentran niños y niñas que habitan diversidad de espacios y contextos

Hasta este punto se menciona la importancia de incluir en las investigaciones las voces directas de los niños y las niñas con el fin de garantizar su derecho como sujetos participes de la sociedad. Ahora bien, el comportamiento de los niños y las niñas, tanto en el aula como en sus hogares, siempre ha sido un tema de debate. Este comportamiento se encuentra ampliamente ligado a los procesos de socialización de los individuos a lo largo de sus vidas, y se sabe que existen agentes socializadores que influyen en la manera en que las personas se desenvuelven en diferentes ámbitos y la manera en la que entablan sus relaciones interpersonales. Esta socialización, de acuerdo a Berger y Luckman (1968), corresponde a la socialización primaria, que ocurre en la infancia y la niñez y que se convierte en la estructura para los siguientes procesos de socialización

Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros

significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección. (Berger y Luckman, 1968, p. 164)

De esta manera, desde diversas teorías, la familia cumple ese rol de primer agente de socialización, evidenciándose así la importancia que tiene sobre el desarrollo de los fundamentos comportamentales de los individuos en la sociedad

Numerosos autores sostienen que la familia constituye uno de los principales agentes de socialización (Grusec y Hastings, 2007) en la medida en que padres e hijos funcionan como un sistema bio-psico-social que tiene por objeto asegurarse responder las demandas sociales de formar una familia, dada la necesidad humana de relacionarse con otros, que, en el caso de los padres a los hijos, supone la necesidad de protegerlos, nutrirlos y expresarles afecto. En este sentido, se observa que, en la mayoría de las sociedades, los padres se encuentran formalmente (conforme a la ley) asignados al proceso de socialización. Por otra parte, es importante destacar que las prácticas familiares reflejan y transmiten los valores que se encuentran presentes y disponibles en la cultura. Los padres no se limitan a crear sus prácticas de crianza “de cero”, sino que reproducen el rol social de “ser padres” a partir de sus propias experiencias de socialización. Sin embargo, la cultura puede dar mayor o menor libertad a los padres para variar los patrones de conducta, actitudes y valores que transmiten, de acuerdo a una socialización –en términos de Arnett (1995)– más “estrecha” o “amplia”. (Simkin y Becerra, 2013, p. 127)

Respecto a la autonomía, al desarrollarse de manera progresiva, resulta fundamental el rol de los adultos que se encuentran a cargo del cuidado de las infancias a la hora de fortalecer – o no - dicho desarrollo, lo cual, sin duda, afecta las relaciones con otros individuos, no solo en el ámbito familiar, sino también en el escolar. Se hace énfasis entonces en la importancia del trabajo conjunto entre todos los adultos e instituciones que tienen a cargo niños y niñas

Los niños procedentes de hogares que fomentan el desarrollo de la autonomía pueden adaptarse mejor a la escuela que aquellos cuyo desarrollo no ha sido estimulado. Sin embargo, los buenos estudiantes florecerán y darán más frutos si las escuelas procuraran un mayor desarrollo de la autonomía. (Kamii y López, 1982, p. 20)

Así, si la familia se asume como primer agente socializador de los individuos y se comprende que existe una incidencia en la forma en que los niños y las niñas asimilan diversidad de comportamientos, que, además, contribuyen a la formación de su identidad, ya que, como mencionan Simkin y Becerra (2004), “se suele entender a la individuación como un proceso complementario de la socialización que comprende la formación de la identidad, el proceso de socialización es el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales” (p. 127), resulta pertinente plantear el siguiente interrogante: ¿Cuál es la incidencia de la relación entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado, en la configuración de su autonomía y sus relaciones interpersonales, analizada desde la perspectiva de los niños y las niñas?

1.2 Justificación

La infancia, asumida como una etapa de la vida en la que los niños y las niñas tienen sus propias características y necesidades, se enfrenta a una realidad en la que buena parte de la niñez en el mundo aún se encuentra altamente vulnerada. Si bien es cierto que, desde la CDN y el EBDNi, se ha presentado un avance importante frente a la manera en que la que se garantice el desarrollo pleno e integral de cada sujeto menor de 18 años, concretar acciones en las que esto se evidencie, tanto en el hogar como en la escuela, resulta ser todo un reto.

Inicialmente, es importante mencionar que se asume la familia como primer agente responsable de la socialización. Si bien se comprende el rol de la escuela y los maestros a la hora de posibilitar espacios que permitan la participación de los estudiantes, también se encuentra la familia o los adultos a cargo del cuidado de la infancia, como aquellos que establecen los fundamentos necesarios para que, más adelante, el individuo pueda continuar distintos procesos de socialización en contextos mucho más amplios. Incluso, también se reconoce que, a pesar de que con el paso del tiempo la familia no es tan influyente en la vida de un individuo (como si lo era en su niñez), esta resulta esencial a lo largo de la vida

A pesar de que la influencia de los padres decrece a medida que las personas se acercan a la adolescencia, existe una amplia evidencia de que la familia sigue siendo fundamental en el transcurso de toda la vida (Bugental y Grusec, 1998) al punto que la socialización parental puede amortiguar efectos de experiencias negativas entre pares en la adolescencia (Grusec, 2011). (Simkin y Becerra, 2004, p. 128)

Las bases de la socialización se fundamentan en la niñez del individuo, y como parte de ese proceso, se puede encontrar el actuar de manera autónoma, en la medida en que, al crecer un individuo es menos dependiente de sus cuidadores. Según J. Piaget (Kamii y López, 1980), la autonomía se va perfeccionando a lo largo de la vida y puede ser planteada incluso como objetivo de la educación.

Desarrollar la autonomía, en una palabra, significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Dentro de esta perspectiva no se enseñará a leer simplemente enseñando las técnicas de la lectura, ni se

enseñaría la aritmética simplemente enseñando las técnicas del cálculo. El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral. (p. 4)

Así, de acuerdo a estos planteamientos, los adultos pueden favorecer uno u otro comportamiento en los niños y niñas, y, por ende, los sujetos pueden configurarse – o no – como sujetos autónomos. De esta manera, dependiendo de la forma en que se aborden determinadas situaciones de cotidianidad (sea en la escuela o en el hogar), se refuerza la heteronomía o la autonomía. De acuerdo con Misfud (1980), según la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, la autonomía pasa de un estado inferior a uno superior (de la heteronomía a la autonomía): “el esquema de desarrollo moral es siempre encuadrado dentro de un proceso de pasar de la heteronomía (imposición desde afuera) a la autonomía (convicción personal); dentro del esquema de desarrollo moral, se destacan cuatro características: racionalidad, autonomía, responsabilidad o consistencia y altruismo” (p. 61)

[...] Los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños cuando usan sanciones, y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian puntos de vista con los niños para tomar decisiones. Las sanciones pueden ser positivas o negativas y son similares a lo que comúnmente se conoce como recompensa y castigo. (Kamii y López, 1980, p. 6)

Según Izzedin y Pachajoa (2009) en muchos hogares los vínculos familiares se establecen de diferentes formas y las pautas de crianza varían de una familia a otra: “al abordar la crianza es imprescindible no desconocer que la misma está en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, la clase social, las costumbres y normas socio-históricas y culturales” (p.110), lo cual tiene repercusiones en el desarrollo de los niños y las niñas; además, dependiendo del modelo de crianza que se practique, se puede favorecer o no el desarrollo de la autonomía, e incluso dicho modelo puede llegar a incidir en cómo se entablen las relaciones interpersonales

Los modelos de crianza o estilos educativos parentales establecidos por Baumrind (1967,1971), pionera de la investigación en el tema, son el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo democrático (Roa & del Barrio, 2002).

El estilo autoritario o represivo es rígido, en este modelo la obediencia es una virtud. Los padres con este estilo educativo favorecen la disciplina en demasía dándole mucha importancia a los castigos y poca al diálogo y la comunicación con los hijos limitando de esta manera la autonomía y la creatividad en el niño (Baumrind, 1968).

[...] el estilo permisivo o no restrictivo refleja una relación padre e hijo no directiva basada en el no control parental y la flexibilidad (Baumrind, 1997). Los niños de este modelo crecen sobreprotegidos con escasa disciplina y no se tienen en cuenta sus opiniones. Los padres evitan los castigos y las recompensas, no establecen normas, pero tampoco orientan al hijo (Torío, Peña & Inda, 2008).

El estilo democrático es también denominado autoritativo, autorizado, contractualista y equilibrado. Los padres que adhieren a este modelo de crianza son más responsivos a las necesidades de los hijos proveyéndoles responsabilidades, permitiendo que ellos mismos resuelvan problemas cotidianos, favoreciendo así la elaboración de sus aprendizajes, la autonomía y la iniciativa personal. (p. 111)

Esta variedad de modelos de crianza va de la mano con la perspectiva bajo la cual se asuma la infancia y, al ser tan variables entre una familia y otra, es lógico plantear que, en la escuela, se encuentren niños y niñas con pautas de crianzas particulares y diversas. Esto puede resultar en una constante tensión entre aquello que la escuela desee promover sobre el desarrollo de la autonomía o de las relaciones interpersonales, y las conductas que se fomenten desde casa, claro está, cuando estas no sean coherentes entre sí.

Si bien los maestros y maestras en la escuela -dependiendo del contexto en el que se encuentren - se esfuerzan no solo por incluir espacios que permitan específicamente el

entablar un diálogo respetuoso con los niños y las niñas que en ella se encuentran diariamente, sino además por fomentar el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales, también es cierto que la realidad comprende que las condiciones en las que se encuentran muchos de los niños y las niñas, sobre todo de los sectores más vulnerables, apenas les permiten abordar los conocimientos disciplinarios básicos en condiciones altamente cuestionables en términos de la dignidad, más aun después de esta situación mundial de salud pública: “Los indicadores sobre educación básica revelan que la pandemia causó una mayor demanda por servicios de educación en colegios oficiales, aumentó las tasas de deserción y repitencia escolar y profundizó las brechas en el rendimiento académico.” (Melo-Becerra, et al, 2021, p. 1)

Así, encontrar espacios en los que se pudiesen rescatar sus voces, aún más después de esta crisis mundial, se presenta como un desafío para la escuela, no solamente debido al modelo de crianza practicado por las familias, o porque la brecha en términos del rendimiento académico se profundizó, sino, además, por la importancia del abordaje del componente socio emocional, que, tras la pandemia, se hizo más agudo y necesario.

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de características que permiten a un ser humano relacionarse exitosamente en la vida. Todo empieza por una buena nutrición, una buena salud y un entorno estimulante durante los primeros 1000 días. Posteriormente, estas habilidades se desarrollan en la casa y en la escuela.

Características como la empatía y la tolerancia, la confianza en sí mismo, la creatividad, la autorregulación y la perseverancia son germinadas durante la niñez. Se ha visto que las personas que desarrollaron este tipo de habilidades antes de los 5 años tuvieron menos conductas de riesgo como el uso de drogas, el embarazo adolescente, el pandillaje, e incluso la criminalidad. (Banco Mundial, 2015)

Por ende, hablar con las infancias en el contexto educativo y desde una perspectiva de Derechos Humanos implica el abordaje del componente socioemocional ya que este, además de brindar los espacios para hablar de las relaciones intra e interpersonales, facilitaría el inferir los modelos de crianza practicados por las familias, así como brindar una guía que

favorezca la creación de acciones que garanticen del cumplimiento de los Derechos de la Niñez. En otras palabras, al ser la escuela uno de los escenarios en los que los niños y las niñas aprenden, se relacionan entre sí y fortalecen su identidad, se convierte también en un lugar en el que se han de garantizar todos los escenarios y recursos posibles que permitan tener en cuenta las características del EBDNi e involucrar directamente a las familias

Reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales que pueden intervenir mediante el ejercicio de su derecho a la participación [...] Relevar la responsabilidad del Estado como principal garante de los derechos de niños, niñas y adolescentes, [...] Establece que los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos pueden y deben exigir el cumplimiento de los mismos. (UNICEF, 2021, p.15)

Si bien es cierto que, en algunos casos se requiere de una intervención estatal mucho mayor, así como también la participación de la familia y de la sociedad en general, con el fin de asumir la infancia como una corresponsabilidad de todos y dar garantía de cumplimiento de sus derechos, también es cierto que, desde el contexto escolar, existen políticas al respecto, como es el caso del Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, que en su artículo 29, formaliza dicha participación mediante la elección y conformación del Consejo Estudiantil de manera obligatoria para todas las instituciones educativas.

En dicho contexto, si bien es un avance importante que los espacios de participación de los niños y las niñas se garanticen con la conformación del Consejo estudiantil, ello también se presenta como una posibilidad de ampliar dicha perspectiva y comenzar a retomar estos espacios más allá de este Consejo, e involucrando, por ejemplo, la primera infancia, en donde también se pueden gestar estos espacios de participación, claro está, respetando las características de los niños y las niñas que se encuentran en esta etapa de su vida

La ciudadanía y la participación desde la primera infancia son posibles en tanto se gozan como experiencias en la vida cotidiana que permiten relacionarse consigo mismo, con sus pares y con su comunidad. Valores como la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad y el afecto se aprenden a partir de ellas. La participación se gesta en la manera en que los adultos se

relacionan con los niños, por eso es fundamental reflexionar al respecto.
(Maguared, 2015)

De allí la importancia de trabajar el componente socioemocional desde la escuela, como un potenciador en la creación de espacios que garanticen la participación de los niños y las niñas de todas las edades y así se reconozcan sus aportes, sus voces y sus opiniones frente a diversidad de temas que les afectan directamente.

Por ende, resulta necesario indagar sobre la percepción que tienen los niños y las niñas frente a aspectos complejos como la incidencia de la relación entre ellos, ellas y los adultos a cargo de su cuidado, en la configuración de su autonomía y sus relaciones interpersonales, no solo porque esto permite el reconocimiento de sus voces y un trabajo conjunto con la infancia, sino que implica la creación de espacios que permitan el desarrollo de prácticas educativas orientadas al desarrollo de la autonomía como garantía de cumplimiento de los Derechos de la Niñez.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Analizar la incidencia de la relación entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado, en el desarrollo de la autonomía y las relaciones interpersonales, desde las voces de los niños y las niñas entre los 10 y los 12 años de edad, de la IED Miguel Samper Agudelo – Sede Policarpa Salavarrieta.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las relaciones interpersonales que se dan dentro del contexto en el que se encuentran los niños y niñas entre los 10 y los 12 años de edad, de la IED Miguel Samper Agudelo – Sede Policarpa Salavarrieta, con los adultos a cargo de su cuidado.
- Caracterizar el estado del desarrollo de la autonomía en el que se encuentran los niños y niñas entre los 10 y los 12 años de edad, de la IED Miguel Samper Agudelo – Sede Policarpa Salavarrieta y la incidencia de los adultos en dicha configuración.
- Establecer la relación entre la configuración de las relaciones interpersonales en la infancia, el nivel del desarrollo de su autonomía y la incidencia de los adultos a cargo de su cuidado en dicha configuración, desde las voces de los niños y niñas entre los

10 y los 12 años de edad, de la IED Miguel Samper Agudelo – Sede Policarpa Salavarieta.

CAPÍTULO II

2.1 Marco teórico

Inicialmente, se plantean las perspectivas bajo las cuales serán asumidas las categorías teóricas claves para el desarrollo del proyecto de investigación: la infancia, la autonomía y las relaciones interpersonales.

2.1.1 Infancia

La infancia como categoría puede ser caracterizada desde diferentes perspectivas, las cuales, al analizarse de manera global, ofrecen una definición mucho más amplia de esta. Al iniciar con el planteamiento teórico del proyecto, se tiene claridad frente a la perspectiva bajo la cual se asume la infancia, teniendo en cuenta que el centro del proyecto son las voces de los niños y las niñas que participan de este, pues es desde allí que se pretende caracterizar la incidencia de la relación entre la infancia y los adultos a cargo de su cuidado en el desarrollo de su autonomía y de sus relaciones interpersonales.

Para el caso del presente proyecto de investigación, inicialmente se tendrá en cuenta el trabajo reflexivo realizado por Martha Cecilia Herrera y Yeimy Cárdenas Palermo (2013), denominado *Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina*. En este trabajo, explican las autoras, existen cuatro tendencias bajo las cuales se ha asumido el estudio de la infancia: desde las instituciones ligadas al cuidado; desde los regímenes correctivos; desde la institución escolar y finalmente, una última tendencia un poco más contemporánea en la que se asume la infancia como una experiencia. (Herrera y Cárdenas, 2013)

De esta manera, y como se ratificará a medida en que se incluyen diversas perspectivas sobre el abordaje o caracterización de la infancia, las autoras en su trabajo explican que América Latina es un territorio bastante diverso, por lo que delimitar esta definición a una sola configuración resulta ser un desacierto, pero no por ello no se pueden identificar ciertas tendencias al caracterizar dicha categoría. (Herrera y Cárdenas, 2013, p. 282)

Como punto de partida, las autoras plantean las generalidades de los estudios históricos sobre la infancia en América Latina, estudios que se evidencian desde los años noventa, debido principalmente a una matriz teórica y a una matriz social, es decir, desde estas dos perspectivas se asume la infancia como objeto paradigmático (se constituye como una construcción social y no como una categoría central) y como objeto de análisis (en el que se tienen en cuenta las tensiones visibilidad – invisibilidad e inclusión – exclusión social); la relación entre estas dos tendencias tiene como punto de encuentro la convención Internacional del Derecho del Niño de 1989, estudios realizados por organismos internacionales y por investigaciones universitarias. (Herrera y Cárdenas, 2013, p. 283)

Se retoma de parte de las autoras, por supuesto, a Philippe Ariès y a Lloyd DeMause quienes desde sus publicaciones permitieron construir una perspectiva histórica de la infancia e identificar cómo esta idea se apropia en los discursos de la época

En esta lógica, es comprensible que una de las ideas más referenciadas y más problematizadas sea, justamente, la que sitúa la infancia moderna como fruto de la transformación de tres aspectos imbricados: el sentimiento de la infancia, la vida familiar y la vida escolar, aspectos que, entre los siglos XVI y XVIII, guardan los indicios de las transformaciones que sufre el trato dado a los niños por los adultos y, en consecuencia, las instituciones destinadas a su permanencia y formación. (Herrera y Cárdenas, 2013, p. 283)

A pesar de que estas perspectivas fueron refutadas por la manera en que se define la infancia desde determinadas representaciones, tal y como mencionan las autoras, estas significaron también la evidencia de que en la conceptualización de la infancia interfieren varios factores que influyen a la hora de caracterizarla y no únicamente se enmarca dentro de una concepción biopsicológica. (Herrera y Cárdenas, 2013, p. 284)

Cada una de estas tendencias evidencia el predominio de determinado discurso, que permite que la infancia sea retomada desde sus carencias, es decir, desde los cuidados básicos que no son atendidos, pero también desde la apropiación del territorio en el que la calle no

se considera un lugar para los niños y las niñas como sí lo debía ser la escuela o la casa; “desde la constitución y regularidades del discurso pedagógico, de los dispositivos escolares y de las ideas pedagógicas” (p. 294) o desde la infancia como una experiencia vivida en la cual intervienen narrativas, juegos, juguetes y demás relacionados que permitan que los sujetos participen directamente en dicha conceptualización de la misma.

Otro punto de vista es el ofrecido por Daniel Calderón Carrillo (2015), quién desde la antropología, presenta cómo se ha definido la infancia partiendo la escasez de estudios desde esta disciplina; es decir, cómo la falta de aportes desde esta perspectiva conocida como la “antropología de la infancia” ha configurado un imaginario social dominado por el discurso de los adultos, razón por la cual, el autor también se cuestiona sobre la participación de los niños y niñas en dicha configuración, todo ello dentro del contexto mexicano.

Es así como Calderón hace un recorrido de las percepciones sobre la infancia, partiendo de la problematización frente al mundo definido por los adultos en el que los niños no han tenido mucha participación, como es el caso, por ejemplo, de los estudios antropológicos, siendo predominantes aquellos en los que se realizan trabajos etnográficos en los que se evidencian, como lo indica el autor, la transmisión de patrones culturales de adultos hacia niños, sin embargo, ello permite visibilizar las diferencias entre determinadas culturas. (Calderón, 2015, p. 126)

Señala el autor, además, las investigaciones realizadas en términos de la visión de los niños y niñas como víctimas de explotación económica, lo que se manifiesta como una institucionalización de la asistencia; también se encuentran allí trabajos sobre la explotación sexual de los niños y niñas en México o la migración infantil. Es desde los planteamientos de autores como Delalande (2003), Podestá (2003) y James (2007) en donde se promueve este pensamiento frente a la importancia de la voz de los niños en la sociedad.

Se menciona, además, como en el caso de Herrera y Cárdenas (2013), la convención de Derecho del Niño de 1989 (en vigencia desde el año 1990), como punto determinante en el que los niños se asumen como sujetos sociales menores de 18 años; pero antes de llegar a

este punto, la perspectiva bajo la cual se asumían los niños a lo largo de la historia se determinaba de acuerdo a la ausencia de estos en la vida de los adultos.

Así, Calderón (2015) recorre la visibilización de la infancia desde el emperador Constantino, quien “firmó el primer edicto contra el infanticidio en Roma, debido a que el *pater familias* otorgaba [al niño] el derecho a vivir dentro de su familia” (p. 129), pasando por los hospicios de carácter religioso en los que se adecuaban cestos para el abandono anónimo de las criaturas; la Revolución Industrial en donde se promueven leyes para que regular el trabajo infantil; el caso “Mary Ellen Wilson” en 1871, (niña a quien torturaban y la única manera de ayudarla fue apelar a las leyes de protección animal, alegando que ella pertenecía a este reino, por lo que debía ser protegida); pasando por el momento en que en el centro del debate se encuentra la protección hacia los niños, hasta que organismos internacionales, en el siglo XX, aprueban declaraciones sobre los Derechos de los niños.

No obstante, hasta este punto, dichas convenciones no poseían peso jurídico alguno. Es la Convención de los Derechos del Niño “el primer instrumento jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, la cual entró en vigor en noviembre de 1990.” (Calderón, 2015, p. 130) Más adelante, retoma el autor tres percepciones que se han encontrado sobre la infancia, teniendo en cuenta que, como se han mencionado previamente, esta es una construcción social determinada por la cultura que la define:

- a) La infancia como representación positiva: es idílica y feliz, simboliza la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Actualmente esta imagen es utilizada y manipulada por la publicidad.
- b) La infancia como representación negativa: conlleva la necesidad de “corregir” la maldad o rebeldía inherente a la infancia. Acostumbra ir asociada a una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control.
- c) La infancia como representación ambivalente y cambiante: etimológicamente, el origen del concepto “in-fancia” viene del latín in-fale, el

que no habla, por lo tanto, el que no tiene algo valioso que decir, no vale la pena escucharlo. (Casas Ferrán, 1998, citado en Calderón, 2015, p. 130)

Así, para Calderón la definición de infancia va a girar en torno a la cultura, por lo que establecer un inicio o un final es algo indeterminado, acogiéndose a la ofrecida por Quecha (2011) en términos de la infancia como ciclo vital y limitado a la cultura de origen; también se menciona que, de acuerdo con Casas Ferrán (1998), la infancia más que ser un periodo, es el conjunto de la población que reúne tales características. (Calderón, 2015, p. 131)

Como se puede analizar hasta este punto, es claro que existen unas líneas sobre las cuales se asume la infancia, pero tal y como lo mencionan Herrera y Palermo (2013) estas pueden relacionarse entre sí, con el fin de que se comprenda y se complejice tanto la infancia como los niños y las niñas en términos de su participación (o la ausencia de esta) en la sociedad.

El conjunto de esta serie de indagaciones evidencia el desequilibrio entre la extensa producción elaborada en el ámbito latinoamericano a partir del abordaje de discursos y prácticas sobre los modos de regular e intervenir la infancia y la producción menos abundante que retoma la infancia como experiencia vivida. Este desbalance indica la ruptura que se ha mantenido en los estudios históricos entre la dimensión discursiva y la experiencia de la infancia. Dos tipos de abordajes que, desde nuestra perspectiva, podrían complementarse en aproximaciones que posibiliten ampliar los horizontes de comprensión sobre los encuentros, desencuentros y tensiones entre la infancia como genérico instalado por discursos y prácticas sociales, y las infancias como parte de una historia vital, como una experiencia que se produce en trayectorias biográficas que adquieren sentido en función de una trama cultural, social e histórica y, por ende, en función del campo en que se desenvuelven los sujetos. (p. 305)

Para el presente proyecto, los niños y las niñas se asumen como sujetos de derechos, capaces de participar de manera activa dentro de procesos que les involucren de manera directa, por ello, con el propósito de contextualizar adecuadamente la investigación, es necesario referenciar las diversas concepciones frente a la infancia como categoría de estudio desde determinadas perspectivas, esto con el fin de evidenciar la complejidad de abordar estudios cuyo eje central sean los niños y niñas, teniendo en cuenta la incidencia de la perspectiva bajo la cual sean asumidos por los adultos que les rodean y les cuidan. En este sentido, también es pertinente mencionar que la perspectiva que maneja el maestro y su conocimiento sobre a las mismas, incide directamente en la manera en que se promueven espacios que favorezcan la garantía de cumplimiento de los Derechos de la Niñez, cuya consolidación, como se menciona de manera previa, ha sido bastante larga y pausada.

2.1.2 Relaciones Interpersonales

Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE

A lo largo de la historia, ha sido ampliamente conocida la importancia de la socialización en los seres humanos ya que ello influye de manera directa en cada ámbito de su cotidianidad; así, de dicho proceso de socialización se derivan ciertos comportamientos que serán determinantes a lo largo de la vida de cada sujeto. En este sentido, resulta pertinente establecer claramente qué es la socialización y qué son las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta los intereses del proyecto investigativo, ya que es en el establecimiento de dichas relaciones interpersonales en las que se evidencia buena parte de los fundamentos orientados dentro del proceso de socialización.

En este orden de ideas, por un lado, se encuentra entonces la *socialización*. Desde la etimología, la palabra *socialización* proviene del latín *socius* (compañero), *alis* (sufijo de relación) e *izare* (convertir en), lo que significa entonces “*convertir en comunitario*”. Ahora

bien, según Simkin y Becerra (2013) existen definiciones desde el punto de vista de la sociología, de la psicología y de la psicología social desde las cuales la socialización se puede definir inicialmente como aquel proceso en el que los seres humanos interiorizan determinados comportamientos, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentren y el cual se da lo largo de su vida (p.124).

Simkin y Becerra (2013) en su investigación “El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”, advierten que existen dos significados desde los cuales se puede definir la socialización; por un lado, se encuentra la conformación de grupos sociales, y por el otro se encuentra la relación del sujeto con su contexto. De esta manera, uno u otro significado ha sido más utilizado en determinado contexto y por determinados autores.

De acuerdo con St. Martin (2007), en el campo de las ciencia sociales, el término socialización ha presentado dos acepciones diferentes: la primera remite al proceso de conformación y organización de los grupos sociales en los cuales se ven implicados factores políticos, económicos, simbólicos y culturales, mientras que la segunda se focaliza generalmente en el individuo y remite al proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular, e involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización (p. 122)

Así, desde la ampliamente conocida perspectiva de los sociólogos Peter Ludwig Berger y Thomas Luckmann (1968), Simkin y Becerra (2013) presentan las principales características de la manera en que se da el proceso de socialización. De esta manera, existen entonces dos etapas de este proceso: la socialización primaria y la socialización secundaria. En la socialización primaria es donde el sujeto (en su niñez) comienza a ser introducido a la sociedad y es allí en donde interviene principalmente la familia, la cual tiene una gran carga afectiva; en tanto, la socialización secundaria corresponde a los procesos en los cuales los individuos logran otros roles y “submundos institucionales” en los que se adquieren dichas pautas y las cuales entran en constante conflicto con las objetivaciones de la socialización primaria. Aquí la forma de relación resulta informal. (p. 126)

Simkin y Becerra (2013) también dejan en claro que existen posturas mucho más contemporáneas en las que se hace un fuerte cuestionamiento frente a la manera secuencial de explicar el proceso de socialización teniendo en cuenta la manera en la que se construye dicho proceso en la actualidad, no desde el rechazo, sino del replanteamiento frente a cómo esta se da.

Más adelante, se mencionan como agentes en el proceso de socialización: la familia, el grupo de pares, la escuela y los medios de comunicación. A lo largo de este apartado, los autores realizan los respectivos análisis desde el punto de vista de la socialización definida por Arnett (1995), bien sea dentro de la socialización amplia o la socialización estrecha, previamente referida.

Para el caso del presente proyecto, se tiene en cuenta el rol de la familia, la cual, según los autores, se constituye como el agente clave en el proceso de socialización desde la perspectiva de diversos autores, ya que los padres son asignados socialmente para dar cuidado, teniendo en cuenta la conformación bio-psico-social de la familia, en donde se suple la necesidad de relacionarse con otros, formar una familia y cuidar de ella, además, claro está, de funcionar como transmisoras de valores y prácticas determinadas. Si bien es cierto que a medida que el sujeto se acerca a la adolescencia, la influencia de los padres es menor, a lo largo de la vida del sujeto resulta un pilar fundamental (Simkin y Becerra, 2013, p. 128).

La definición de familia, en la actualidad, es mucho más amplia, pues no siempre se encuentra la conformación tradicional de la misma, existiendo por ejemplo, los hogares homoparentales, por lo que no solo se tiene en cuenta la presencia de un padre y una madre, sino que además, en dicha socialización intervienen factores que afectan aquello que los autores denominan el bienestar subjetivo de la estructura familiar; así, el contexto en el que se encuentra esta familia afecta dicho bienestar (aspecto socio económico, calidad de las relaciones, clima o estabilidad emocional). Se ha demostrado incluso que los niños y niñas que provienen de un hogar homoparental no presentan desajustes a su proceso de socialización (Gómez, 2004; González et al, 2004 citado en Simkin y Becerra, 2013, p. 126) como si se hacen evidentes en los casos en los que se evidencian dificultades de tipo socio económico y político – institucional (Tuñón, 2009, citado en Simkin y Becerra, 2013, p. 128).

Refieren los autores, además, los aportes hechos por Grusec y Davidov (2010), quienes identifican cinco dominios de la socialización familiar los cuales, al ser en cada caso diferente, resultan en proceso de socialización diferentes. Dichos dominios son: protección relacionada con el entorno seguro), reciprocidad mutua (atención de solicitudes razonables), control (que puede ser autoritario o autoritativo), aprendizaje guiado (fomento de la acción autónoma y facilitando el aprendizaje) y participación en el grupo (ligada a rituales y rutinas). (Simkin y Becerra, 2013, p. 130).

Por otro lado, se encuentran las *relaciones interpersonales*. El estudio de las relaciones interpersonales tiene su origen desde el interés por investigar el comportamiento humano y avanza teniendo en cuenta cómo dicho comportamiento cambia frente a determinada situación; así, tanto las relaciones como sus posibles alteraciones son parte del objeto de estudio de la psicología. De esta manera, Mariana Maristany (2008) refiere el origen de dicho interés desde la década de los 30, debido a que “sectores políticos, científicos y económicos se mostraban sensibles a las consecuencias psicológicas de la depresión económica y la calidad de vida de la sociedad industrial” (p. 20)

Con el pasar del tiempo, según Maristany (2008), sale a la luz la teoría del apego de John Bowlby (1958), en la que adquieren relevancia los estudios en terapia familiar, pues como menciona la autora, se trata de investigar tanto los rasgos de personalidad como el factor ambiental, es decir, “la interacción se estudia como campo de investigación” (p. 20). Desde la perspectiva de la educación, la autora refiere antecedentes desde el punto de vista cognitivo, retomando principalmente los planteamientos de Fernández-Álvarez (1992 – 2000) quien junto a otros autores “han teorizado acerca del modo en que los sujetos construyen su identidad personal a través de la interacción, constituyendo la visión de sí mismos y del mundo.” (p.22)

Ahora bien, desde lo planteado por Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) en el artículo sobre su investigación, denominado: “El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio”, se encuentra que las relaciones interpersonales están ligadas al clima organizacional y se asume a las instituciones educativas como una organización al constituirse como sistemas sociales (p.3). Al hablar de la relación con la cultura organizacional, se evidencia la relación de la educación con áreas de estudio de tipo

administrativo y económico, ya que es allí en donde surge el interés por reconocer cómo ciertas características influyen en el comportamiento de las personas y, por ende, pueden favorecer u obstaculizar las relaciones interpersonales.

Para el caso del campo educativo, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) encuentran la relación en términos de cómo se afecta el clima del aula y el clima escolar, teniendo en cuenta la manera en que se establecen las relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos

Significa entonces que los procesos interpersonales al interior de los centros educativos y su interrelación con los resultados deseados son muy importantes para el estudio del ambiente o clima social escolar, puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables.

Las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los profesores y las familias de los estudiantes, entre profesores y estudiantes, y finalmente entre los propios estudiantes. (p. 6)

Abordar las competencias socioemocionales en el ámbito educativo resulta pertinente, en la medida en que pueden promover un ambiente escolar favorable y, por ende, contribuir a las relaciones interpersonales de manera positiva. Desde la Organización Mundial de la Salud, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, hasta la Ley General de Educación, mencionan la importancia de la educación integral, y aunque en Colombia, hasta la fecha en que se realizaron los talleres, no existía un acto legislativo designado para este fin específico, sí hubo un proyecto de Ley (que luego fue retirado) que en su momento justificó la necesidad de implementar la educación emocional, no solo desde la educación preescolar, sino en la formación de los maestros y maestras, argumentando que

si ellos no saben a nivel profesional cómo educar en emociones, los estudiantes tampoco tendrán una adecuada educación emocional, por ende, las relaciones interpersonales también se verían afectadas.

Actualmente, se conoce el informe de ponencia y el proyecto de ley 460 de 2020, en el que se justifica la necesidad de la promoción de la educación emocional en los distintos niveles educativos. Dicho proyecto se justifica legalmente desde la Constitución Política de Colombia a partir del derecho a la educación, fortaleciendo no solo los saberes técnicos y científicos, sino además las capacidades socioemocionales ya que “posibilitan prevenir y mitigar conductas individuales y colectivas de riesgo y generar mayor bienestar social y calidad de vida en la escuela, en la comunidad y el país.” (p.2)

Se menciona además en la ponencia de este proyecto de ley antecedentes de tipo normativo en los que se encuentran: la ley 115 de 1994 (Ley general de educación), la ley 1013 de 2006 (modificación al art. 14 de la ley 115 de 1994 - creación de una asignatura de urbanidad y cívica), la ley 1098 de 2006 (código de infancia y adolescencia), la ley 1146 de 2007 (por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente) y la ley 1297 de 2009 (Por medio de la cual se regula lo atinente a los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitarias y se dictan otras disposiciones). En este sentido, se evidencia el interés estatal por abordar las competencias socioemocionales desde la educación, teniendo en cuenta que ello influye en varias esferas de la vida de los niños, las niñas y los adolescentes, abordado desde la prevención de conductas que, desde su punto de vista, puedan resultar en ambientes poco favorables para el desarrollo de los estudiantes.

Además, se encuentra también la estrategia “Emociones para la vida”, la cual se presenta mediante un material creado como una serie de secuencias didácticas, adaptado, como bien se indica en este, del programa *Escuela Amiga del Perú* por el personal del Banco Mundial, para la Secretaría de Educación del Distrito - quien tiene los derechos de autor - y se enmarca dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2018 - 2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”

Este programa está diseñado para que los educadores y orientadores puedan apoyar el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia, desde procesos cotidianos en el aula de clases, mediante el uso de un material que contiene una serie de actividades que los guían, de forma sencilla, para enriquecer la gestión de emociones, la empatía y la resolución de conflictos. (p.6)

Este material además cuenta con los recursos y sugerencias de estos para cada sesión, tanto para los estudiantes como para los docentes, justificando que, cuando se promueve un ambiente escolar favorable, por un lado, se logra lo que la Organización Mundial de la Salud denomina una *salud mental positiva*, y por otro, los estudiantes aprenden mejor y desarrollan tanto sus competencias socioemocionales como las competencias ciudadanas. (MEN, p. 7)

Ahora bien, dentro del marco del Proyecto de Definición y Selección de Competencias - DeSeCo – propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE – se hace alusión a este tipo de competencias que requieren desarrollarse en la actualidad

Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes.

[...] A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;

- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos. (OCDE, 2000, p. 5)

En este orden de ideas, de acuerdo a lo planteado por DeSeCo, se proponen una serie de grandes competencias clave que funcionan como un referente dentro del marco del proceso evaluativo, ya que, al identificarlas, es posible reconocer “qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida” (OCDE, 2000, p.3).

Estas competencias claves se clasifican en tres categorías: el poder usar un amplio rango de herramientas que le permitan interactuar con el medio ambiente (se incluyen herramientas físicas, tecnológicas y socioculturales); el poder comunicarse con otros e interactuar con grupos heterogéneos y, por último, el poder ser responsables del manejo de sus vidas, lograr situarse en un contexto social amplio y hacerlo de manera autónoma. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE - menciona además la importancia del pensamiento y el actuar desde la reflexión, en términos de la adaptación a lo impredecible. (p. 4) En este mismo documento se hace referencia a que el marco conceptual que se ofrece en el proyecto DeSeCo, si bien se enfatiza en las competencias individuales, también se enmarca la importancia que tienen estas competencias individuales para la vida en sociedad, y que, además, estas se pueden emplear de diferentes maneras según el contexto.

Ahora bien, para propósitos del presente proyecto de investigación es necesario hacer énfasis en que el documento sobre el proyecto DeSeCo no se refiere específicamente a la infancia, pero sí se habla de individuos, concretamente de jóvenes y adultos; así, si bien no se ofrece este marco de referencia directamente hacia la infancia, sí es posible comprender que es necesario que las personas se encuentren en un ambiente que favorezca dichas competencias, reconociendo que cada contexto es diferente y que además de que las competencias asociadas a los conocimientos disciplinares son importantes, estas

competencias claves son aquellas que se aplican en diferentes ámbitos de la vida de los seres humanos: tanto en su desempeño laboral, como en su vida privada.

Es importante también reconocer que, desde sus planteamientos, el proyecto DeSeCo es claro en manifestar que estas competencias responden a los cambios que tiene constantemente la vida en general, ahora desde la globalización y la modernización. Así, estas competencias permitirán a los individuos relacionarse mucho mejor con las dinámicas propias de este contexto social, por ello su complejidad y necesidad de ser delimitadas y abordadas.

Por otro lado, se hará énfasis en las tres competencias: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma. Como se mencionó previamente, estas competencias operan de manera en que se interrelacionan constantemente y varían en su combinación de acuerdo al contexto, en el que intervienen claramente “normas culturales, acceso a la tecnología y las relaciones sociales y de poder”. (OCDE, 2000, p.9)

La competencia categoría 1, denominada “usar herramientas de forma interactiva”, se justifica desde la necesidad de estar al día con la tecnología, adaptar herramientas para propósitos propios y conducir un diálogo activo en el mundo. En este sentido, desde el proyecto DeSeCo se aclara que no basta únicamente con poder acceder a ciertas herramientas, sino con la destreza específica para saber aprovecharla al máximo: “una herramienta no es solamente un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente” (OCDE, 2000, p.9)

Esta competencia comprende también la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva, la capacidad de usar este conocimiento en información de manera interactiva y la habilidad de usar la tecnología de manera interactiva. En cuanto a la primera habilidad, “se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones.” (OCDE, 2000, p. 10) lo cual permite que el individuo pueda participar en la sociedad y dialogar de manera efectiva con los demás.

La segunda habilidad de esta gran competencia se refiere a la parte crítica y reflexiva, en la que es necesario que los sujetos conozcan la naturaleza de la información: “La competencia de información es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables.” (OCDE, 2000, p. 10) Finalmente, se encuentra la habilidad de usar la tecnología de forma interactiva, lo que requiere que los sujetos comprendan las diferentes formas en las que se puede usar la tecnología dentro de lo cotidiano y que no se limite únicamente al desarrollo de las destrezas básicas (p. 10)

En cuanto a la competencia categoría 2, denominada “interactuar con grupos heterogéneos”, esta se justifica ante la necesidad de que los seres humanos, por un lado, traten con sociedades pluralistas y por otro, que comprendan la importancia de la empatía y del capital social

A lo largo de sus vidas, los seres humanos dependen de sus nexos con otros para su sobrevivencia material y psicológica, también en relación con su identidad social. Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación. (OCDE, 2000, p.9).

Esta competencia incluye a su vez, la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar y la habilidad de resolver conflictos. Así, la primera habilidad “supone que los individuos pueden respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer.” (OCDE, 2000, p. 12), lo cual requiere empatía y auto reflexión frente al reconocimiento de las diferencias de opiniones y creencias, y además, el manejo de las emociones.

En cuanto a la habilidad de cooperar, parte del reconocimiento que sí bien es necesario que un individuo se pueda reconocer a sí mismo, también es necesario que reconozca que se desenvuelve en una sociedad que le demanda trabajar en equipo, lo cual conlleva que cada persona cuente con la habilidad de escuchar otras ideas y exponer las propias, comprender

cómo funciona un debate y cómo seguir una agenda, construir alianzas, negociar y tomar decisiones que abarquen los diferentes pensamientos y opiniones.

Finalmente, en esta segunda competencia clave, la habilidad de solucionar conflictos está enfocada en el reconocimiento del conflicto, poderlo enfrentar y solucionarlo, pero jamás negarlo. Para poder solucionar los conflictos de la mejor manera, es necesario poder analizar los intereses en juego, los orígenes del conflicto y la opinión de las partes involucradas, también, identificar puntos de acuerdo y desacuerdo, recontextualizar el problema y priorizar lo que se quiere lograr, reconociendo aquello que es posible dejar de lado. (p. 13).

Ahora bien, en cuanto a la competencia categoría 3, denominada “actuar de manera autónoma”, se plantea la necesidad de que el individuo se reconozca a sí mismo, ejerza sus derechos, tome responsabilidades y comprenda el mundo que le rodea y cómo funciona

Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones. (OCDE, 2000, p. 14)

Esta definición de autonomía implica el planteamiento de un proyecto de vida en términos de que el individuo pueda tomar decisiones frente a su vida y su futuro, y puedan funcionar de la mejor manera desarrollando su propia identidad. “Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.” (p. 14)

La competencia 3 comprende la habilidad de actuar dentro de un gran esquema, la habilidad de formar y concluir planes de vida y proyectos personales y la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. En este orden de ideas, la primera habilidad requiere el reconocimiento del contexto en el que viven y sus características con el fin de reconocer cómo afectan las decisiones personales a dicho contexto. Esto requiere que las personas comprendan patrones, comprendan cómo funciona su contexto (estructuras,

prácticas, reglas, etc.), entiendan sus derechos y sus límites, identifiquen las consecuencias de sus actos y así finalmente elijan su actuar.

La habilidad de formar y concluir planes de vida y proyectos personales requiere que los individuos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Esta competencia supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. (OCDE, 2000, p. 14)

Para lograr esto, es necesario que un individuo pueda definir un proyecto y fijar una meta, además, identificar y evaluar su situación actual en términos del acceso a recursos necesarios, priorizar sus metas, tener en cuenta las experiencias pasadas para así mismo reorientar su plan de ser necesario y monitorear el avance, es decir, debe poder tener la habilidad de evaluar continuamente y replantear su proyecto de vida.

En cuanto a la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades, se reconoce que, aunque esta se encuentra inscrita dentro de un marco legal y normativo, también incluye asertividad del individuo dentro de su cotidianidad. Así, se reconocen derechos y necesidades identificados y evaluados por el individuo, pero también su relación como individuo que pertenece a una colectividad. Para ello es necesario que las personas comprendan sus intereses, conozcan reglas y principios, construyan argumentos y sugieran alternativas en términos del reconocimiento de sus derechos y necesidades. (p. 15)

Ahora bien, en este punto es importante aclarar que la pretensión del proyecto de investigación en este caso no se basa en saber que tan preparados están los niños y niñas para la vida adulta, sino en la posibilidad de reconocer su pensamiento frente la incidencia de las relaciones entre la infancia y los adultos a cargo de sus cuidados, en términos del desarrollo de sus relaciones interpersonales y de su autonomía. El análisis de la información obtenida, se hará a la luz de las competencias clave, no para determinar el *deber ser* de los niños y las niñas en un futuro, sino para reconocer si se tienen en cuenta o no en sus contextos y de qué manera se favorecen (tanto la autonomía, como las relaciones interpersonales).

2.1.3 Autonomía

Si bien es cierto que dentro del proyecto DeSeCo se ofrece una definición de autonomía que se encuentra ligada al otro, para el caso del presente proyecto de investigación, es necesario definir mucho más a fondo este concepto, teniendo en cuenta la manera en que se ha abordado desde la educación.

Etimológicamente hablando, la autonomía proviene del griego *autos* que significa “sí mismo” y *nomos* que significa “ley”, es decir, en este punto la autonomía sería la ley de sí mismo o gobernarse a sí mismo. Ahora bien, ¿cómo se aplicaría entonces este tipo de ley sobre sí mismo a los niños y las niñas? ¿sería susceptible de ser enseñada? Si bien es cierto que resultaría complejo abordar la autonomía en el contexto educativo desde su definición etimológica, vale la pena retomar esta definición, teniendo en cuenta que, dentro del campo educativo, es común encontrar conceptos que han sido retomados e implementados de maneras complejas y diversas.

Inicialmente se tiene el aporte desde el texto “La autonomía: principio ético contemporáneo” de Héctor Mauricio Álvarez (2011), que, si bien realiza la contextualización del término dentro del marco de la ética médica, se retoma ya que menciona el contexto de su surgimiento. Así, señala el autor a los griegos y a Aristóteles a la hora de definir al hombre en relación con la ciudad como un animal cívico. En la época medieval, el hombre se define en relación con el cristianismo desde su creación imperfecta y su posición de pecador; finalmente, en la modernidad, el hombre se define en términos de su condición política, es decir, un ser de derechos y responsabilidades.

Se tiene en cuenta entonces la Proclamación de los Derechos del Hombre, que en su artículo VI menciona la libertad y cómo esta se define en términos de la relación con el otro: “mi libertad termina cuando comienza la del otro”. Álvarez (2011) menciona, además, que los Derechos Humanos surgen al finalizar la Segunda Guerra Mundial y que, dentro de los derechos de primera generación, se enmarcan la vida, la igualdad y la libertad, así “la autonomía como principio, a su vez, se fundamenta en el reconocimiento del valor de la libertad que tienen las personas, y como consecuencia de este reconocimiento, de la capacidad que tiene cada ser humano para autodeterminarse.” (p. 118)

Para el caso de la infancia, se tiene como base, por un lado, la teoría de J. Piaget frente a la autonomía como fin de la educación (la cual, como se verá más adelante, fue ampliamente definida y clasificada por Lawrence Kohlberg) y, por otro lado, la perspectiva de los Derechos Humanos.

Así, se tiene en cuenta que, la idea respecto a la autonomía como progresiva, según Constance Kamii y Pilar López (1982) ya la mencionaba Piaget en su teoría. De acuerdo con las autoras, la autonomía como objetivo de la educación fue planteada por Piaget, teniendo en cuenta que, según él, se define desde la posibilidad de desarrollar la capacidad de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual (p. 4)

Así, se diferencia entre autonomía moral y autonomía intelectual, las cuales claramente se basan en la capacidad de gobernarse a sí mismo. La autonomía moral está ligada, como su nombre lo indica, a la moralidad, es decir, a la conducta humana y la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal.

En la moralidad de heteronomía estas cuestiones se responden por referencia a las normas establecidas y/o los deseos de las personas con autoridad. Por el contrario, en la moralidad de autonomía, cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad, es decir, mediante la coordinación de puntos de vista. (Kamii y López, p.4)

De acuerdo con la autora, Piaget realiza varios estudios con niños entre determinados rangos de edad, con el fin de plantear diversas situaciones en las que fuera posible evidenciar el desarrollo – o no - de la autonomía moral. De acuerdo a sus rangos de edades, los participantes respondían lo que, desde su punto de vista, fuese lo correcto y la razón de su elección

En su investigación preguntaba a niños de entre seis y catorce años de edad si era peor decir una mentira a un adulto o a otro niño. Los niños más pequeños contestaban sistemáticamente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntaba por qué, explicaban que los adultos pueden decir cuando una afirmación es incierta. Por el contrario, los niños más mayores

solían contestar que algunas veces casi no había más remedio que mentir a los adultos pero que era una cochinada mentir a otro niño. Este último es un ejemplo de la moralidad de autonomía. Para las personas autónomas las mentiras son malas independientemente de si te cogen o no. (p.4)

De ahí que Piaget planteara, con base en sus estudios, la idea de que la autonomía moral se presente de manera progresiva de acuerdo a la edad del individuo y cambiara de forma natural a lo largo de su vida. Sin embargo, también se aclara que existe una proyección del desarrollo ideal de la autonomía y que la mayoría de individuos no la alcanza ni siquiera al llegar a la adultez.

En la realidad, la mayoría de los adultos no se desarrollan de esta forma ideal. La gran mayoría cesan de desarrollarse en un nivel muy bajo. [...] Piaget dice (1948) que es raro el adulto verdaderamente moral. Esta observación puede ser fácilmente confirmada en la vida diaria. Los periódicos están llenos de historias de corrupción en el gobierno y de desfalcos, robos, incendios premeditados, atracos y asesinatos. (Kamii y López, p. 5)

Lo anterior, según la autora, se debe a que los adultos que rodean a las infancias, se centran en reforzar la heteronomía mediante el uso de las sanciones, en cambio, si se deseara reforzar la autonomía, se deberían centrar en acciones que promovieran el intercambio de puntos de vista para tomar las decisiones.

Las sanciones pueden ser positivas o negativas y son similares a lo que comúnmente se conoce como recompensa y castigo. Cuando un niño dice una mentira, por ejemplo, el adulto puede dejarle sin postre o hacerle escribir cincuenta veces «No debo mentir». El adulto puede también abstenerse de castigar al niño y en cambio mirarle a los ojos con gran escepticismo y afecto y decir «Realmente no puedo creer lo que dices porque ...» Este es un ejemplo de intercambio de puntos de vista que contribuye al desarrollo de la autonomía en el niño. El niño que comprende que el adulto no puede creerle puede verse incitado a pensar en lo que debe hacer para ser creído. El niño que es educado con muchas oportunidades como esta puede, con el tiempo, llegar por sí solo

a la convicción de que a la larga es mejor que la gente se comporte sinceramente con los demás. (p. 6)

Frente a las sanciones por reciprocidad, se encuentran seis tipos: la exclusión temporal o permanente de un grupo; el recurso a las consecuencias directas y materiales de un acto; quitar al niño el objeto que ha maltratado; hacer al niño lo que nos ha hecho (la cual se tiene que saber usar para que no escale); la restitución; y el sexto tipo es un gesto de disgusto o desaprobación. Dichas sanciones por reciprocidad, según Kamii y López (1982), deben emplearse desde la base del respeto y del mutuo afecto.

En relación al constructivismo y de acuerdo a la teoría de Piaget, Kamii y López (1982) mencionan que los valores morales son construidos por el individuo desde su interior y de acuerdo a su interacción con el medio (p. 8), por lo que comúnmente los adultos afirman que son buenas personas debido a los castigos recibidos a la hora de actuar de manera indebida. Al respecto, se refiere que esto no es más que el desarrollo de la moralidad de la heteronomía, es decir, actuar por miedo al castigo, en lugar de actuar debido a un juicio autónomo en el que se reconozca que hay maneras de actuar que son claves para construir relaciones

Pero hay una diferencia entre una «buena» conducta y un juicio autónomo. La conducta es observable, mientras que el juicio moral no lo es. Por ejemplo, podemos decidir decir la verdad por miedo a ser cogidos o por la convicción de que la única forma en que podemos vivir con otros seres humanos es en una relación de mutua confianza. El primero es un ejemplo de moralidad de heteronomía. El segundo puede parecer lo mismo a primera vista, pero es un ejemplo de moralidad de autonomía. (p. 8)

En tanto, la autonomía intelectual refiere el desarrollo del pensamiento crítico que está incluso por encima de las opiniones comúnmente aceptadas, así, “una persona intelectualmente autónoma es un pensador crítico con una opinión propia y fundada que puede incluso chocar con opiniones populares. Una persona intelectualmente heterónoma, en cambio, cree incondicionalmente lo que le dicen, incluyendo conclusiones ilógicas, eslóganes y propaganda.” (p. 10) En este punto, la autora ejemplifica la autonomía intelectual en relación al constructivismo, mediante diversos ejemplos que ocurren en el aula, y que

permiten que los niños y las niñas construyan desde su propio pensamiento, relaciones, conexiones y razonamientos con el fin de explicar el porqué de determinada situación, no solo al momento de hablar con su maestro o maestra, sino al momento de trabajar con otros niños

Si un niño dice que $4 + 3 = 6$, la mejor reacción es abstenerse de corregirle y preguntarle en cambio: «¿Cómo te ha dado 6?» o «¿Cómo me demostrarías que $4 + 3 = 6$?» Los niños a menudo se corrigen de forma autónoma cuando tratan de explicar su razonamiento a alguien. El niño que trata de explicar su razonamiento tiene que descentrarse para hacerlo comprender a la otra persona. De este modo, mientras trata de coordinar su punta de vista con otro punto de vista, el niño a menudo se da cuenta de su error. El niño cuya respuesta es corregida no tiene la posibilidad de corregir su proceso de razonamiento y a menudo comete el mismo error la vez siguiente. (p.13)

[...] Si el intercambio de puntos de vista con los adultos es esencial para que los niños desarrollen su autonomía moral, no es de extrañar que Piaget (1932) dijera que este desarrollo es estimulado aún más cuando estos intercambios se producen entre niños. Por mucho que los adultos traten de reducir su poder, los adultos siguen siendo adultos, y los niños lo saben. Las negociaciones y discusiones entre niños son realmente entre iguales, y es por esto por lo que son más eficaces para promover el desarrollo de la autonomía moral. Por ejemplo, cuando un niño se enfrenta a otro niño diciendo «Pero lo prometiste», la obligación moral es aún mayor que cuando un adulto hace la misma afirmación. (p. 22)

Como es evidente hasta este punto, es complejo que los niños y las niñas desarrollen su autonomía de la manera ideal, ya que ello depende en buena parte de la forma en que se relaciona cada individuo con su contexto, y cómo a partir de allí, y según los planteamientos constructivistas, se logre configurar dicha autonomía de manera progresiva “modificando nuevas ideas y no acumulando nuevos fragmentos” (p.14), por lo que, en relación al presente proyecto de investigación, resulta interesante comprender, desde sus propios registros, cómo

se ha desarrollado su autonomía y cuál ha sido la incidencia de la relación que han establecido con los adultos que están a cargo de su cuidado, en dicha configuración.

Cabe mencionar, además, que de acuerdo con Kamii y López (1982), la autonomía como fin educativo, analiza la teoría del “saco de virtudes”, entendida como todo aquello que se quisiera que el niño alcance cuando pasa por un proceso educativo, pero, se sabe que buena parte de los objetivos de la educación aún se basan en todas las virtudes que refuerzan la heteronomía y es allí donde surge la tensión, pues son amplias y están mediadas por el relativismo. En cambio, cuando se retoman los planteamientos piagetianos, se pretende desarrollar la base biológica de cada individuo y, además, no se garantiza la predicción precisa del tipo de individuo que será en un futuro, e incluso pueden tomar decisiones que no nos gusten (p. 19). En este punto, se hace énfasis en que los objetivos de la autonomía y los objetivos de la autonomía en la escuela, si bien son distantes, en algunos elementos concuerdan, por lo que se sugiere procurar la forma de ampliar dichos puntos de encuentro.

Por otro lado, la autora menciona las consecuencias negativas para los niños el hecho de no contar con un ambiente favorable para que el desarrollo de la autonomía sea lo más cercano posible al ideal, aunque advierte que para que la educación plantee como objetivo la autonomía, es necesario que los maestros conozcan perfectamente cómo implementar esto en la su práctica pedagógica, reduciendo su papel de adulto (ser visto como un igual sin perder su rol como responsable de los niños y niñas), incitando a los niños y niñas a cambiar puntos de vista entre sí e incitarlos a tener mentalidad activa y a confiar en su capacidad de descubrir cosas (p. 21). Sin embargo, también se reconoce que no todos los ambientes resultan favorables para el desarrollo ideal de la autonomía (bien sea el hogar o bien sea la escuela), por lo que, quienes sí cuentan con estas posibilidades, presentaran, por ejemplo, mejor rendimiento académico.

La verdad, creo yo, es que el enfoque del «saco de virtudes» para definir los objetivos [...] es malo aun en el caso de los estudiantes que no fracasan. Los niños procedentes de hogares que fomentan el desarrollo de la autonomía pueden adaptarse mejor a la escuela que aquellos cuyo desarrollo no ha sido estimulado. Sin embargo, los buenos estudiantes florecerán y darán más frutos si las escuelas procuraran un mayor desarrollo de la autonomía.

Para los niños que no son tan afortunados, el resultado es bien conocido: malas notas, repetición de uno o varios cursos, pasividad, desaliento, alienación y abandono temprano de la escuela, cuando no delincuencia. (p. 20)

Ahora bien, según Joaquín García-Alandete (2004), esta teoría de la autonomía planteada por Piaget, es retomada por Lawrence Kohlberg y es estudiada con mayor amplitud en dos de los puntos que, desde la perspectiva de Kohlberg, son los más débiles en los planteamientos piagetianos: reduccionismo de lo moral (únicamente en relación a la heteronomía y en relación a la autonomía, sin un punto medio claramente definido) e imprecisiones al establecer relaciones entre el desarrollo moral, el desarrollo intelectual y estos, a su vez, con las relaciones sociales (p. 70) Así, Kohlberg plantea tres niveles de desarrollo moral, cada uno con dos estadios. Lo anterior, tomando como base lo ya planteado tanto por Piaget y como por Dewey

Los estadios morales definen modos particulares de elaborar juicios morales, de toma de decisiones ante situaciones conflictivas -dilemas- y de justificar racionalmente tales decisiones. Cada estadio del desarrollo moral se corresponde con una determinada visión o perspectiva acerca de lo que es correcto y acerca de cuáles son las razones para tal consideración, así como una determinada perspectiva social. (García-Alandete, 2004, p. 80)

Según García-Alandete (2004), Kohlberg plantea una teoría cognitivo – evolutiva interaccionista, en la que el individuo procesa la información a partir de la relación con su entorno (p. 73), reconociendo además que el desarrollo moral está altamente relacionado con el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional, desde presupuestos específicos. Kohlberg caracteriza los niveles del desarrollo moral y los estadios de cada nivel, de la siguiente manera

Nivel	Estadios	Razones para obrar de manera correcta	Perspectiva social
<p>A) Nivel preconvencional: la mayoría de niños menores de 9 años de edad – aunque Turiel (1984) señala que se encuentran entre los 6 y los 11 años – algunos adolescentes, y muchos adolescentes y adultos delincuentes.</p> <p>Moralidad de coerción. No se entiende ni mantiene la convencionalidad social. No existe vínculo de identificación entre la persona y las normas. (p. 87)</p>	<p><u>Estadio 1. Castigo y obediencia:</u> moralidad heterónoma. Lo correcto es la obediencia a la autoridad, cumplimiento de leyes, normas. Se debe evitar el daño físico a las personas y a los bienes. (p. 88)</p>	<p>Están motivadas por la evasión del castigo y el poder de la autoridad. (p. 88)</p>	<p>Egocéntrica (p. 88)</p>
	<p><u>Estadio 2. Moralidad individual con finalidad o propósito instrumental y de intercambio o estructural relativista:</u> lo correcto es dar satisfacción a las propias necesidades de manera inmediata y esperar que los</p>	<p>La satisfacción de las propias necesidades, reconociendo que cada quien tiene las suyas. (p. 89)</p>	<p>individualista concreta (p. 89)</p>

	demás hagan lo mismo. Las reglas deben seguirse. (p. 89)		
<p>B) Nivel convencional: la mayoría de adolescentes y adultos – de 12 a 17 años según Turiel (1984) – de sociedades avanzadas y otras sociedades.</p> <p>Moralidad de reglas, autoridad y convención. El individuo se interesa por la aceptación social, la lealtad, autoridad, el bienestar ajeno y social. (p. 89)</p>	<p><u><i>Estadio 3. Expectativas interpersonales recíprocas, relaciones y conformidad o acuerdo interpersonal:</i></u> lo correcto es comportarse, obrar, vivir de modo acorde a lo esperado por los demás en relación con uno mismo o en función de expectativas sociales (comportamiento esperado como hijo, amigo, hermano, etc.) Ser bueno. Mantener relaciones interpersonales basadas en la verdad, la lealtad, el respeto y la gratitud. (p. 90)</p>	<p>Necesidad de ser buena persona, el cuidado de sí mismos y de los demás, mantener los roles y la autoridad que garanticen el mantenimiento (estereotipado) de lo que se considera buena conducta (p. 90)</p>	<p>La persona en relación con otras personas desde sentimientos, agradecimiento, expectativas prioritarias frente a los intereses individuales. (p. 91)</p>

	<p><u>Estadio 4. Sistema social y conciencia:</u> lo correcto es cumplir con los deberes y obligaciones que la persona acepta. Las leyes deben ser mantenidas, excepto cuando entran en conflicto con otros deberes socialmente fijados. Se debe contribuir a la sociedad. Orientación moral hacia la ley y el orden. (p. 91)</p>	<p>Mantenimiento de la institucionalidad con el fin de evitar la ruptura del sistema (p. 91)</p>	<p>La persona en relación con el sistema. Toma su punto de vista y las relaciones individuales son consideradas en función del lugar que se ocupa en el sistema (p. 91)</p>
<p>C) Nivel posconvencional o de principios: una minoría de adultos con edades superiores a los 20 años. No se alcanza antes de los 26- según Delval y Enesco (1994) -, o antes de los 23 (según Kohlberg (1973) y Turiel (1984) (p. 92)</p>	<p><u>Estadio 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales u orientación hacia el contrato social legalista democráticamente establecido:</u> lo correcto es ser consciente de que las personas mantienen una variedad de valores y de opiniones, y de que la mayor parte de valores y</p>	<p>Sentido de obligación para con la ley. Lo mejor para el mayor número de personas. (p. 93)</p>	<p>La persona racional, consciente de la prioridad de los valores y de los derechos a las obligaciones y contratos sociales. (p. 93)</p>

<p>Moralidad basada en la justicia y en los principios morales. La persona entiende y acepta las normas sociales, pero basándose en una formulación y aceptación de los principios morales generales subyacentes a las mismas. Cuando entran en conflicto, el juicio moral personal se orienta en función de los principios y no de las normas. (p. 92)</p>	<p>normas tiene un carácter relativo al grupo al que uno pertenece. (p. 93)</p>		
	<p><u>Estadio 6. Principios éticos universales:</u> lo correcto es seguir principios éticos auto escogidos. Tales principios son universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de una persona.</p> <p>Es un estado filosófico más que un estadio real. Este estadio aporta coherencia, continuidad e integración al modelo teórico (p. 94)</p>	<p>No se ha hallado evidencia empírica y que caracterizaría a personalidades extraordinarias en el ámbito de la moralidad. (p. 94)</p>	<p><<Desde el punto de vista moral>>. Cualquier persona racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el que las personas son finalidades en sí mismas y como tales deben ser tratadas. (p. 95)</p>

En este orden de ideas, la autonomía dentro de este proyecto de investigación y como se menciona previamente, no se pretende abordar desde el “*deber ser*”, sino que se espera configurar los rasgos de esta a partir del análisis del discurso de los niños y las niñas bajo la luz de los planteamientos teóricos previamente mencionados.

Se procura además, favorecer espacios de participación en los que los niños y las niñas puedan expresar libremente sus opiniones frente a cómo la relación consigo mismos, con sus familiares, con su hogar y con su entorno, han incidido en el desarrollo de su autonomía y de sus relaciones interpersonales, tomando como base el desarrollo de la moral propuesto por Kohlberg, las ventajas de la autonomía como objetivo en la educación, la importancia del desarrollo de esta capacidad de acuerdo al Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave en la actualidad; todo ello desde la perspectiva del EBDNi.

Así, desde el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez – EBDNi, planteado por la UNICEF, se retoman los fundamentos del Enfoque de los Derechos Humanos, pero como su nombre lo indica, haciendo énfasis en la niñez, siendo un marco teórico que orienta todo lo relativo a las acciones que permiten dar cumplimiento a los derechos de los niños, niñas y adolescentes (p. 15)

Las principales características del EBDNi son:

- 1. Reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales que pueden intervenir mediante el ejercicio de su derecho a la participación,** en todos los espacios sociales en los cuales estos se desenvuelven, siendo estos la familia, la escuela, la comunidad y otros. Desde esta perspectiva teórica, los niños, niñas y adolescentes son protagonistas de su propio desarrollo, por lo que se requiere promover activamente el desarrollo de sus capacidades y la entrega de información adecuada para que ellos sean sujetos activos en la exigibilidad de sus derechos.
- 2. Releva la responsabilidad del Estado como principal garante de los derechos de niños, niñas y adolescentes** mediante la disposición de todo el poder público, el cual considera las medidas legales, las políticas públicas y las prácticas de sus agentes, incluidos los funcionarios públicos, quienes

tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

3. Establece que los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos pueden y deben exigir el cumplimiento de los mismos, para lo cual el Estado debe disponer de los mecanismos apropiados para ello. (p. 16)

La necesidad de crear un marco normativo y un enfoque de derechos específicamente para los niños, niñas y adolescentes, como bien indica este organismo, se justifica desde la importancia de garantizar el cumplimiento de sus derechos particulares, propios de esta etapa de la vida, con el fin de que no se ponga en tela de juicio la titularidad de los mismos. De ahí que la Comisión de Derechos del Niño – CDN - se fundamenta asumiendo que los niños, niñas y adolescentes: son individuos independientes; inician la vida en condición total de dependencia de los adultos que les rodean (requieren protección para ir desarrollándose de manera autónoma); deben ser protegidos activamente por los gobiernos debido a que sus acciones o la inacción de estos últimos los afectan de mayor manera que a cualquier otro grupo de la sociedad; han de ser escuchados y su opinión debe ser incluida en los procesos políticos; deben tener una protección especial ante los muchos y acelerados cambios en la sociedad, los cuales están teniendo un impacto desproporcionado, y a veces hasta negativo, en ellos y su desarrollo; necesitan desarrollarse saludablemente, debido a que su bienestar es el futuro de toda sociedad; y son fundamentales para el desarrollo de la sociedad debido a que existe un gran impacto cuando esta les falla (p. 17).

La CDN, como tratado internacional, se convierte en un instrumento jurídicamente vinculante, en el que se reconoce la dignidad humana de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de garantizar que la calidad de vida sea un derecho de todos y no un privilegio de algunos, cuya implementación no es una tarea únicamente del Estado o de los países que la reconocen

Los estándares y principios que incluye la CDN solo pueden concretarse en la medida que son promovidos, respetados y protegidos por todos y todas, tanto en las familias, en las escuelas y otras instituciones que proveen servicios a la niñez y adolescencia, en las comunidades y en todos los niveles administrativos del Estado (p.19).

Este tratado, además, se agrupa en cuatro ejes estructurantes: eje de supervivencia (disponibilidad de recursos y condiciones); eje de desarrollo (relativo a las potencialidades, desarrollo, educación, recreación, ocio, juego); eje de protección (relativo a la protección frente a todas las formas de violencia, explotación, guerra e injusticias en el sistema penal) y el eje de participación (libre expresión, ser escuchados, libertad de asociación y ser informados. La realización de estos derechos debe interpretarse a la luz del principio de «autonomía progresiva», es decir, en consideración de las facultades y etapa de desarrollo en la que se encuentren niños, niñas y adolescentes. (p. 21). Se plantean además los cuatro principios rectores de la CDN:

- No discriminación: conlleva, entre otras cosas, una preocupación especial por las acciones dirigidas a remover las inequidades existentes, generando acciones afirmativas hacia los grupos de niños, niñas y adolescentes que están en situación de desventaja y exclusión social
- Interés superior del niño: El interés superior abarca todas las decisiones que afectan la vida de niños, niñas y adolescentes y significa que cada vez que se toman decisiones que los involucran, se debe evaluar el impacto que estas tienen, a fin de asegurar que representen los mejores beneficios para ellos y que estos constituyen la consideración principal por sobre los intereses de los padres y madres, la comunidad o el Estado, a pesar de que puedan influir en el resultado final de una decisión.
- Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo: Este principio hace referencia directa a la responsabilidad de generar un entorno propicio para asegurar el desarrollo físico, psicológico, moral, social y espiritual de la niñez y la adolescencia, pues el término “desarrollo” planteado por la CDN debe ser comprendido e interpretado en su sentido más amplio, es decir, como un concepto holístico.
- Principio de participación: Implica que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche,

el derecho a la libertad de conciencia, pensamiento y religión, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación.

¿Qué implica en concreto? La participación de niños, niñas y adolescentes se va ejerciendo de diferentes modos de acuerdo a la edad y, en este sentido, su aplicación está marcada por el principio de autonomía progresiva. En las primeras etapas de la vida, el derecho a ser oído está relacionado con la presencia de adultos sensibles a las necesidades de niños y niñas, que dan respuestas adecuadas y de manera consistente a sus requerimientos. A medida que ellos van creciendo, este principio también implica informar en lenguaje apropiado y escuchar sus opiniones en las materias que lo afectan e ir entregando pequeños y progresivos espacios de decisión, principalmente en relación con aspectos cotidianos o domésticos. En estas primeras etapas, los padres o adultos a cargo son quienes deberán representar la voz de sus hijos e hijas ante el Estado. Posteriormente los niños, niñas y adolescentes van pudiendo ejercer por sí mismos este derecho hasta llegar a la mayoría de edad. Un ejemplo de esto es que a partir de los 14 años es posible que un hijo o hija decida con qué padre/madre quiere vivir luego de una separación conyugal.

— *¿Quiere decir esto que los adultos deben hacer caso en todo lo que digan los niños, niñas y adolescentes?* No. El Comité de los Derechos del Niño establece que los adultos y Estado siempre deben cumplir con los siguientes cuatro pasos para respetar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes:

- Consultar su opinión de todos los asuntos que los afecten.
- Evaluar dicha opinión en base al interés superior del niño, es decir, evaluar si al considerar dicha opinión, esta será beneficiosa/prejudicial para su desarrollo, dignidad y protección.
- Comunicarles la influencia que ha tenido su opinión en la decisión adoptada.
- Explicarles las consecuencias que tiene para ellos/as la decisión adoptada (p. 22 – 23).

En términos de la infancia, hablar de autonomía resulta complejo, teniendo en cuenta que, como se menciona anteriormente, se da de manera progresiva de acuerdo a la edad.

[...] la autonomía progresiva se refiere al proceso mediante el cual los sujetos, en este caso, niñas, niños y adolescentes, en función de la evolución de sus facultades, características personales y etapa de desarrollo, van pudiendo tomar decisiones y ejercer sus derechos de manera independiente de sus padres o cuidadores (p. 24).

Así, se busca equilibrio entre la libertad de pensamiento de los niños, niñas y adolescentes, y su necesidad de ser guiados, orientados y cuidados por adultos: la autonomía progresiva sienta las bases para una comprensión holística de la capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes, sin exponerlos de manera prematura a responsabilidades propias de la edad adulta (p.30)

CAPÍTULO III

3.1 Proceder metodológico

Esta propuesta se sustenta dentro del método de investigación cualitativa, desde un enfoque hermenéutico (*la etnografía colaborativa con niños*) y la investigación basada en artes (IBA o Arts based research - ABR). Así, inicialmente se retoma la etnografía colaborativa con niños, ya que posibilita la participación de los niños, niñas y adolescentes en espacios de construcción de saberes, permitiendo visibilizar la diferencia entre la investigación *sobre* la infancia frente a la investigación *con* la infancia. (Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes – RIENN, s.f.).

Desde la investigación cualitativa, este proyecto se centra en investigar la incidencia de la relación entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado en el desarrollo de la autonomía y las relaciones interpersonales, para lo cual es necesario caracterizar, inicialmente, los rasgos de autonomía y las relaciones interpersonales dentro del contexto en el que se encuentran los participantes de la investigación, para finalmente, establecer las relaciones entre sus repuestas y registros, y los factores que inciden en dicha configuración.

En ese sentido, se hace necesario enmarcar el proyecto dentro de los planteamientos de la IBA, que según Rossana Piccini (2012) quien retoma a Shaun McNiff (2008), este tipo de práctica se define como un método a través del cual es posible investigar desde una perspectiva diferente. De esta manera, la IBA

[...] propone, fundamentalmente desde el entorno de las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la educación, la posibilidad de utilizar métodos y/o procesos creativos y artísticos para acercarse al conocimiento, donde el investigador no es meramente un observador sino también un hacedor y donde sus propias vivencias, creatividad y mirada personal, pudieran aportar nuevos *insights* y asistir a la creación de conocimientos, así como crear espacios nuevos de investigación. (p. 3)

La IBA tiene como característica tres pilares fundamentales: el literario, el visual y el performativo. Así, la práctica de tipo artística hace parte de la investigación e incluye una o varias formas representacionales: Narrativas cortas, novelas, formas de escritura experimentales, poemas, collages, dibujos, pinturas, performances, libretos para obras teatrales o performances, danza, documentales o canciones (Leavy, 2009, citado en Piccini 2012, p 5), que para el caso de la presente investigación, se harían presentes al momento de la creación de talleres cuyo eje generador será la Teoría de las cinco pieles del artista Friedensreich Hundertwasser, la cual será explicada en detalle en el planteamiento de los talleres.

En cuanto a la etnografía colaborativa con niños, se retoman los planteamientos de Carreño- Manosalva y Camargo-Abello (2019), desde el artículo denominado *Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia*, en el cual se analiza el informe final sobre etnografía colaborativa con niños y niñas en los años 2016 y 2017, específicamente en el apartado de Colombia. Así, desde una breve aproximación a la etnografía en nuestro país, se evidencia cómo inicialmente era un método exclusivo de la antropología, centrada en el estudio de los cambios y la adaptabilidad del ser humano (sin mencionar la infancia); sin embargo, más adelante, se refiere la influencia de la revolución cubana y la cercanía de la etnografía con corrientes de pensamiento de izquierda

Hacia los 60, el quehacer etnográfico se encontró con la influencia de la revolución cubana que resonó en América Latina. Ello se evidenció en la cercanía entre la antropología y organizaciones de izquierda articuladas al movimiento intelectual y político impulsado por el padre Camilo Torres. De allí deriva una forma de etnografía militante, que les exige a las y los antropólogos preguntarse por su compromiso con la transformación social. Este período se articula con las preguntas y apuestas académicas y sociales impulsadas por la propuesta de IAP del sociólogo Orlando Fals Borda. Así, la etnografía y otros campos de estudios sociales y humanistas, giraron hacia la búsqueda de conocimientos que develaran y denunciaran las condiciones de vida social de las poblaciones excluidas, a través de la viva voz de quienes las vivían y las experimentaban. (p. 204)

Más adelante, se menciona la etnografía elaborada por Marta Rodríguez y Jorge Silva denominada “Chircales” (1964 – 1971), ya que es allí en donde se hace mención de los niños y las niñas, en este caso, desde la explotación laboral, la desnutrición, el analfabetismo y la miseria. En los años 70 se destaca el trabajo de Ximena Pachón, antropóloga pionera en el campo de la infancia, y en los años 1999 y 2000, este trabajo realizado por Pachón, sirve como fundamento para el estudio de las consecuencias del conflicto armado en la niñez. Aquí se hacen referencia a trabajos como “No nacimos pa’ semilla” de Alonso Salazar (1991), “La Hoguera de las ilusiones” de Arturo Alape (2003), “La vendedora de rosas” (1998) y “Rodrigo D: no futuro” (1990) de Víctor Gaviria. Finalmente, en este breve contexto, se refiere como acontecimientos más relevantes la creación del Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional y la maestría en Desarrollo Educativo y Social – CINDE – Universidad Pedagógica Nacional y de Manizales. (p.205)

Ahora bien, en términos de definir el posicionamiento ético frente al hecho de asumir a los niños, niñas y jóvenes como colaboradores, nuevamente se retoma lo planteado desde la Convención Internacional de los Derechos del niño, en la que se legitima la participación activa de los niños, niñas y jóvenes dentro de la sociedad, lo cual surge, como se refiere previamente, a partir de la visibilización de maltrato y degradación.

Este hallazgo da cuenta de la apuesta ética y política de los NNJ en tanto colaboradores. Significa que, a través de su agencia y participación, se los reconoce como actores sociales, y políticos, alimentando las posibilidades de que dicha acción igualmente redunde en producir conocimiento con ellos y ellas. Se revela una transición epistémica: pasar de hablar *por* ellos a hacerlo *con* ellos. Un *con* que contiene un trasfondo reivindicatorio de comprensión, acción y valoración como sujetos y agentes sociales, lo que redundará en renovados sentidos y explicaciones sobre las realidades contemporáneas. (p.207)

De esta manera, la etnografía colaborativa con niños se relaciona con el presente proyecto de investigación, en la medida en que pretende reconocer la incidencia de la relación

entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado en el desarrollo de la autonomía y las relaciones interpersonales *desde* las voces de los niños y las niñas, partiendo del favorecimiento de espacios que permitan conocer sus perspectivas y opiniones en determinadas situaciones.

3.1.2 Población

La implementación de los talleres se llevó a cabo durante segundo semestre del año 2021, en el la Institución Educativa Departamental Miguel Samper Agudelo – Sede Concentración Urbana Policarpa Salavarrieta, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Guaduas, Cundinamarca, en su cabecera municipal, específicamente en el barrio Centro. Los niños y niñas participantes pertenecen al grado quinto, y se encuentran en un rango de edad de 10 a 12 años. De acuerdo con la información oficial del Manual de Convivencia, la institución se constituye de la siguiente manera

Está conformada por un jardín infantil, 8 escuelas urbanas que prestan el servicio educativo en los niveles de Preescolar y Básica Primaria, 29 escuelas rurales multigrado; la sede principal Miguel Samper Agudelo funciona en Jornada Única escolar en los niveles de Básica Secundaria y Media Técnica en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA- También, se presta el servicio de Educación de Adultos en jornada nocturna y dominical, para población extra edad y trabajadora. (p. 11)

Dentro de los aspectos por destacar, se menciona la autonomía y la participación como dos de sus principios institucionales y convivenciales. Así, la autonomía se asume como la libertad del actuar de la institución respecto a lo estipulado en la Constitución Política de Colombia, así como también el proceder de los actores educativos para fijar las metas del desarrollo institucional. En cuanto a la participación, esta se enmarca en el derecho de los estudiantes a participar en los momentos del desarrollo organizacional, así como también en la creación de estrategias y acciones que así lo requieran.

En términos del modelo educativo, se reconoce que la institución se encuentra en un proceso de consolidación del mismo. En el Proyecto Educativo Institucional – PEI – menciona que dicho modelo es el constructivismo y el enfoque se centra en la pedagogía activa, así “La IED Miguel Samper Agudelo opta por un modelo pedagógico que parte del reconocimiento de los saberes previos, privilegia el aprendizaje significativo dentro de una línea de construcción de conocimiento que favorece el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales.” (IED Miguel Samper Agudelo, 2020)

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.2.1 Talleres

Para el caso de la investigación, se utilizó el taller como un dispositivo que permite la participación, la construcción del conocimiento desde los aportes del otro y el aprendizaje desde la práctica. En este sentido, se toman como base los planteamientos de Ezequiel Ander – Egg (1991) quien define el taller desde una serie de principios y supuestos pedagógicos, siempre bajo la salvedad inicial en la que expresa literalmente “Ni todo es taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través del taller” (p.3). Así, dichos principios y supuestos presentan el taller desde la perspectiva pedagógica en términos de sus posibilidades como modelo de enseñanza y aprendizaje.

Inicialmente, el autor presenta el taller como un “aprender haciendo”, dando relevancia a una práctica concreta que posibilita el aprendizaje, el cual se vincula de manera directa con el entorno y la vida cotidiana o en relación a determinada disciplina, y que se asocia de manera directa con el “aprendizaje por descubrimiento” planteado por Dewey y Bruner, dejando claro que, si bien los dos conceptos (aprender haciendo y aprendizaje por descubrimiento) no son exactamente lo mismo, sí pueden ser relativos en términos de la integración de ambos mediante la realización de determinado proyecto educativo; como alternativa que otorga prioridad al cumplimiento de objetivos mediante una metodología que permita la apropiación del saber; la relevancia del ejercicio práctico que aunque necesita un componente teórico no se rige únicamente por este; predomina el aprendizaje, por lo cual el

maestro no es el centro del trabajo, sino parte del proceso; y finalmente, permiten el acercamiento a las ciencias, los métodos y conocimientos.

En segunda instancia, el taller es presentado como una metodología participativa de todos los participantes; en este sentido, el autor menciona que si bien el sistema educativo tiene como base la competitividad, el taller puede posibilitar la cooperación mediante el desarrollo de actitudes y comportamientos participativos y la formación para saber participar, ambas dimensiones, que como bien se menciona, no pueden aprenderse de otra forma distinta a participar, por lo que el taller resulta fundamental.

En un tercer momento, el taller se define como una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta como sí lo es la pedagogía tradicional. Si bien, un taller no ha de desconocer que el conocimiento puede ser transmitido a través de libros o de otra persona, se fundamenta en la producción del conocimiento a través de las preguntas; en este orden de ideas, el taller puede permitir el desarrollo de “una actitud científica” (p.14), es decir, formular preguntas y tratar de encontrar una respuesta; lo que a su vez, según el autor, posibilita lo que él ha denominado como la actividad intelectual más importante, o “el arte de hacer preguntas”.

Luego, el taller también se presenta como un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. En este punto el autor hace una claridad frente al uso del término *interdisciplinarietà*, porque si bien es utilizado con frecuencia, el término más cercano sería el *trabajo multidisciplinario* o *interprofesional*; pero también refiere que, si bien el hecho de catalogar el taller como *interdisciplinario* no es lo más acertado, sí puede estar muy cerca de “*lo interdisciplinario*” debido a que un solo conocimiento no se presenta de manera fragmentada, sino que se hace siempre en relación con varias disciplinas. Ahora bien, también se hace necesario que se haga un abordaje sistémico y se desarrolle el pensamiento sistémico, teniendo en cuenta cuatro formas fundamentales: como método de investigación, como forma de pensar, como metodología del diseño y como marco de referencia común.

Más adelante, se presenta la manera en que dentro del taller también se establece la relación docente / estudiante en términos de la realización de una tarea en común, lo que supone la superación de jerarquizaciones y pensamientos competitivos, para dar paso a lo que el autor denomina la producción grupal o en equipo. De esta manera, los roles de los participantes han de ser redefinidos, por lo que el educador “tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica” mientras que el estudiante, “se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje”. (p. 17)

También se menciona el carácter globalizante e integrador del taller, así, desde su modalidad operativa puede contribuir a la superación del distanciamiento entre la teoría y la práctica, la educación y la vida, los procesos intelectuales y los procesos afectivos, el conocer y el hacer; sin embargo, le hace falta superar aun el distanciamiento entre “el cultivo del intelecto” y “el cultivo del cuerpo”.

Finalmente, se presenta el taller como un grupo y también como el integrador de tres instancias en un solo proceso: la docencia, la investigación y la práctica. Así, por un lado, el taller exige un trabajo grupal mediante el uso de las técnicas adecuadas; ello no quiere decir que se deje de lado el aprendizaje individual, sino que, por el contrario, se complementen mutuamente, de tal manera que, a su vez, el maestro pueda prestar un trabajo pedagógico tan personalizado como sea posible, con el fin de atender las necesidades de todos los estudiantes, pero evitando la homogenización.

Por otro lado, el autor refiere “que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo en el que los docentes y los alumnos participan activa y responsablemente.” (p. 19), en ese sentido, la docencia (ejercida mediante la reflexión teórica sobre la acción), la investigación (como exigencia previa a la acción) y la práctica (como actividades y tareas necesarias para la realización de determinado proyecto) se integran dentro de un solo proceso ya que la realización de este requiere tanto de teoría como de investigación.

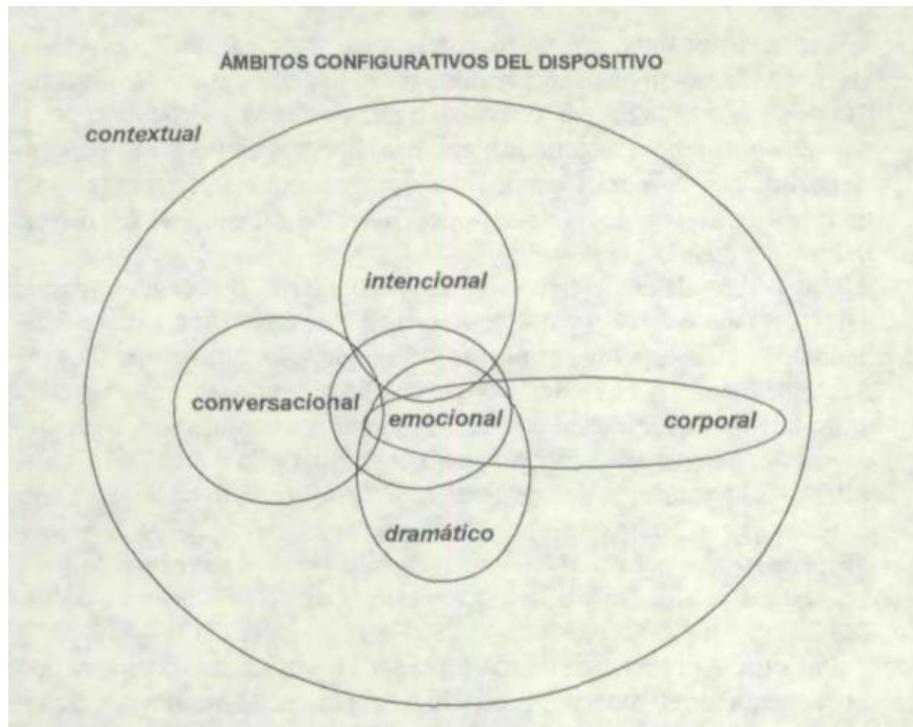
Ahora bien, a partir del punto de vista de Alfredo Ghiso (1999), desde la pedagogía, la educación popular, la animación socio-cultural y el trabajo social, “el taller se reconoce

como un instrumento básico para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y la cultura de los participantes”. No obstante, el autor no concuerda con esta definición a la hora de implementarlo en el campo investigativo, a pesar de que haya sido usado con dicha finalidad.

Ghiso (1999) parte de puntos referentes claves para caracterizar el taller: considerar el taller como dispositivo que permite hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis, para hacer construcciones y deconstrucciones; tener siempre presentes las palabras saber, poder, subjetividad, interacción, ética y estética; y los ámbitos que condicionan las relaciones entre teoría, metodología y la práctica de investigación: contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático.

En este orden de ideas, los talleres son definidos como dispositivos, es decir, un “conjunto multilíneal compuesto por elementos -líneas- de diferente naturaleza, como lo son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre muchos otros”(p.143), que a su vez implica que en el taller se enlacen los haceres previamente mencionados, lo que no lo libera de cuestionamientos en cuanto a sus reglas, normas o procedimientos; así, el taller puede tener efectos positivos o no, haciendo alusión a las posibles decepciones que pueden conllevar los talleres, por lo que es importante tener claros los componentes de tipo ético, estético y político.

Finalmente, el taller como dispositivo definido desde sus ámbitos configurativos, posibilita o no, los enlaces de sus componentes con el fin de construir conocimiento. En este orden de ideas, se presenta un nuevo diagrama en el que se evidencia la interrelación de dichos ámbitos, siendo tarea de quien los utiliza, identificar dichas relaciones y por supuesto, dar cuenta de ellas:



Fuente: tomado de Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V (9), 141-153., p. 147)

Así, desde el ámbito emocional se define el papel de las emociones y el reconocimiento de sus posibles incidencias dentro del proceso investigativo: incertidumbre, experiencia agradable, compartir o convivir. Estas emociones pueden determinar el éxito o el fracaso de la investigación, y son diferentes a la intencionalidad, ya que no son la actividad en sí, sino un impulso para realizarla. De ahí que sea tan importante tener este ámbito presente dentro del dispositivo.

Ahora, desde el ámbito intencional, el autor refiere los objetivos o metas que se buscan alcanzar a través del uso del dispositivo. Se pueden expresar como fines (ideales, utopías posibles), objetivos (puntos de llegada, cuantificable), propósitos (subjetividad, deseos y emociones) o en aspiraciones. Dichos fines no son estáticos, por el contrario, son flexibles, mutables y perfectibles. (p. 149)

Desde los ámbitos dramático, conversacional y corporal, si bien el autor refiere que no se ahonda demasiado en estos, sí es posible brindar unos parámetros fundamentales. Así,

el ámbito dramático se refiere a la puesta en escena de procesos, medios y contenidos con el fin de ser “reconocidos, recuperados, deconstruidos, recreados, y apropiados como conocimientos nuevos”, mediante biografías visuales o sociodramas, por ejemplo. (p. 150)

Como un dispositivo desde el ámbito conversacional, el taller se presenta abierto, dispuesto a cuestionamientos e interrogantes que lo ubican lejos de la idea de la inflexibilidad. En cuanto al ámbito corporal (relacionado con el componente ético y estético), el autor refiere que este dispositivo es material (no virtual), orgánico (posibilidad de agrupación, enlace, contacto y crecimiento), permite desarrollos morfológicos (forma, estructura y organización propias), posibilita el enfrentamiento hacia lo diferente gracias al encuentro y al contacto corporal (voz, manos, miradas).

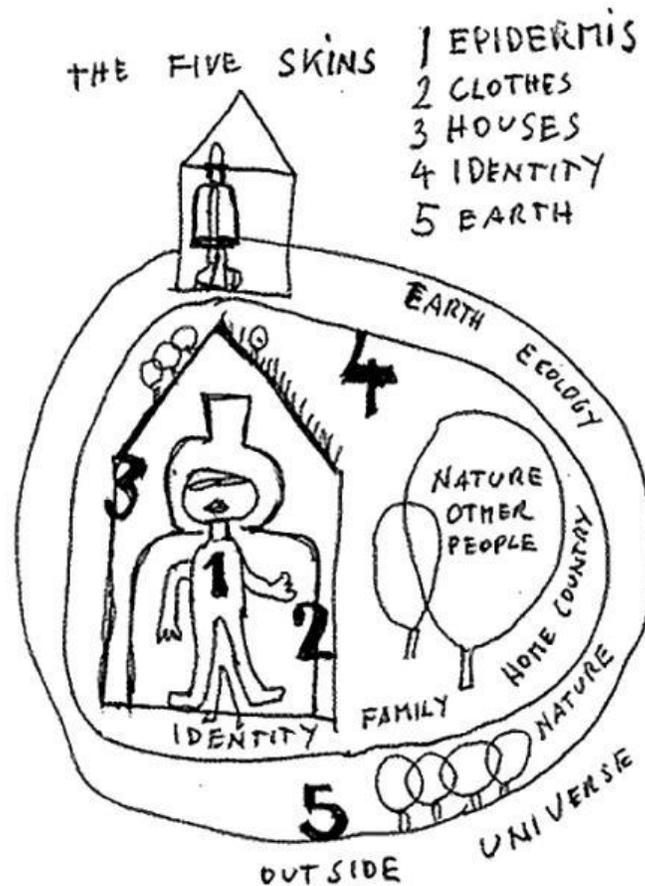
Hasta este momento, estas dos perspectivas muestran puntos de encuentro y de separación frente a cómo se concibe el taller, qué posibilita y cuáles pueden ser considerados como sus componentes. Así, el taller dependiendo de su intencionalidad, puede (o no) posibilitar diferentes tipos de acercamiento hacia el conocimiento mediante la interacción de sus componentes, como lo son la teoría, la práctica y la investigación en sí misma.

En este sentido, el reto verdadero no solo se enfoca en la elaboración del taller, sino que este responda a las características presentadas por los autores; sin embargo, también se tiene en cuenta la reflexión de Ghiso (1999) en el que invita a asumir las decepciones y contradicciones que puedan presentarse a la hora de la elaboración e implementación del taller dentro de los procesos de investigación social. Esto es lo que posibilita que el conocimiento se preste para ponerse en diálogo y esté siempre en constante reconstrucción.

Para iniciar la propuesta de trabajo en la elaboración de los talleres, se toma como base la “Teoría de las cinco pieles” del artista austriaco Friedensreich Hundertwasser (1997). En dicha teoría, los seres hacemos uso de cinco pieles diferentes para relacionarnos y adaptarnos al entorno, ya que nuestra piel no ha sido suficiente para lograr habitar el espacio, y a veces se define como un limitante, es decir, allí donde nuestra piel termina, también lo hacemos nosotros.

Según el componente teórico presente en el cuadernillo de trabajo del XII Festival de Poesía en la Escuela- Decir el Mundo -, la Fundación BAF (2020), Hundertwasser define las cinco pieles así:

- La primera piel: -la epidermis-, según el autor, es la capa más cercana a la esencia del ser y a la infancia.
- La segunda piel: - la vestimenta -, la cual, para Hundertwasser presenta algunos limitantes: la uniformidad, la simetría en confección, la tiranía de la moda y los estereotipos sociales y culturales. Por esta razón él mismo fabricaba su propia ropa.
- La tercera piel: - el hogar-, siendo, según la Fundación BAF, la idea más compleja del pensamiento del autor, ya que aquí manifiesta la importancia de que el hogar debe estar en armonía con la naturaleza y con la creación humana individual. El hogar debería ser un lugar en el que cada ser se sienta a gusto, lejos de lo hostil que puede resultar la planificación urbana que, además, carece de emociones.
- La cuarta piel: - el entorno -, el cual se relaciona con la identidad, determinada no únicamente por quienes somos, sino por quienes nos rodean, por eso enfatiza la idea de vivir en paz con los demás. Se retoman tanto las múltiples formas en las que se habita el espacio, como la relación con los ancestros.
- La quinta piel: - el mundo- la cual se extiende hasta el infinito. Aquí, el autor presentaba una dualidad constante; por un lado, lideraba campañas que promovían la paz y la ecología y por otro lado, afirmaba que el ser humano no tendría salvación. Para Hundertwasser, la naturaleza es superior a la humanidad y cuenta con poder total sobre la humanidad, por lo que hacía énfasis en vivir también en paz con ella.



Men's Five Skins - 1997

Fuente: Tomando de Sánchez Ramírez, José Luis, & Albo Cos, Úrsula. (2021). HUNDERTWASSER: LAS CINCO PIELES COMO INTERFACES DE EXPERIENCIA COMÚN. *Índex*, revista de arte contemporáneo, (12), 64-75.

<https://doi.org/10.26807/cav.vi12.448>

Así, se plantean la serie de talleres que comprenden los planteamientos teóricos de Ghiso (1999) como dispositivos fundamentales para la recolección de los aportes de los niños y las niñas, siendo la *Teoría de las cinco pieles* el hilo conductor de los mismos, los cuales se encuentran planteados como favorecedores de un dialogo respetuoso con los niños y las niñas, con el fin de conocer sus puntos de vista en situaciones particulares, teniendo en cuenta que, como se menciona previamente, en dicha teoría se muestra una perspectiva diferente bajo la cual los individuos habitan el mundo y se relacionan con este.

A continuación, se presenta un planteamiento general de los talleres, así como su fecha de implementación y el número de participantes en cada uno de ellos. El planteamiento individual de cada taller se encuentra en apartado de los anexos

3.2.2 Planteamiento general de los talleres

TALLER	FECHA	PARTICIPANTES	OBJETIVOS	DESCRIPCION
1	31 de agosto de 2021 (Equipo 1) 03 de septiembre de 2021 (Equipo 2)	Número de participantes: 9 Estudiantes de grado 5° - Edades entre los 10 y 12 años. Nota: El primer taller se presenta dos meses después de haber vuelto a clases presenciales luego del confinamiento estricto debido a la pandemia.	Reconocer la perspectiva que tienen los niños y las niñas de sí mismos, con el fin de identificar cómo han configurado su relación intrapersonal y cuál ha sido la incidencia de los adultos a cargo de su cuidado en la construcción de dicha relación.	En este taller, se invita a los niños a plasmar sus pensamientos frente a sí mismos a partir del cuento “Totalmente Adrián”. En un primer momento, responden las siguientes preguntas, (basados en el cuento mencionado previamente): ¿Quién eres?, ¿Cómo te llamas?, ¿Te gusta tu nombre?, si pudieras elegir tu nombre, ¿cuál sería?, ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?, ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?, ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?, ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

				<p>En un segundo momento, se solicita que se dibujen a sí mismos, resaltando una característica suya que, desde su punto de vista, sea la más relevante e interesante.</p> <p>Finalmente, se les solicita que, para el desarrollo del siguiente taller, deben enviar una fotografía de su ropa favorita.</p>
2	<p>10 de septiembre de 2021 (Equipo 2)</p> <p>16 de noviembre de 2021 (Equipo 1)</p>	<p>Número de participantes: 22</p> <p>Estudiantes de grado 5° -</p> <p>Edades entre los 10 y 12 años.</p>	<p>Identificar las características de las relaciones interpersonales y los rasgos de autonomía de los niños y las niñas desde los alimentos y el vestuario de su preferencia.</p> <p>Identificar la incidencia de la relación con los adultos a cargo de su cuidado, tanto</p>	<p>En un primer momento, se inicia con una retahíla en la que los estudiantes mencionan su juego o juguete favorito, a medida que avanza el juego, cada participante debe repetir lo que dicen los demás, añadiendo su respuesta.</p> <p>En un segundo momento, se les solicita registrar sus preferencias frente a su alimentación (sabores y platos preferidos), mediante dibujos y escritura.</p>

			en el desarrollo de la autonomía, como en las relaciones interpersonales.	Finalmente, se realiza una galería en la que se exponen fotografías enviadas con anterioridad y se inicia una dinámica en la que cada uno le asigna un nombre a su fotografía (a modo de exposición fotográfica), además, escribe por qué le gustan esas prendas y si le recuerdan a alguien en particular. Finalmente, todos intentan adivinar a quien pertenece cada fotografía.
3 – Partes I y II	17 de noviembre de 2021 (Equipo 1) 19 de noviembre de 2021 (Equipo 2)	Número de participantes: 24 Estudiantes de grado 5° - Edades entre los 10 y 12 años.	Identificar la percepción que tienen los niños y las niñas sobre la forma en que habitan en el mundo, desde su relación con los espacios de su casa y con quienes la habitan.	Parte I: En el primer momento se les invita a ver a los participantes, un fragmento de la película “Intensa – Mente”, al finalizar, se les solicita que dibujen su casa y señalen la parte que más les gusta. En el segundo momento, se invita a los estudiantes a dibujar la casa de sus sueños con tantos detalles como sea

				<p>posible. Finalmente se invita a los niños y las niñas a compartir sus dibujos y contar cómo son ambas casas.</p> <p>Parte II: En el primer momento, se solicita a los estudiantes hacer un cuadro comparativo de su casa y la casa de sus sueños, estableciendo diferencias o puntos de encuentro de estos espacios.</p> <p>En el segundo momento se invita a los estudiantes a dibujar el mapa de su barrio y a ubicar en él los puntos que más les gustan, los que menos les gustan y los que quisieran cambiar.</p> <p>Al finalizar se hace una socialización de los registros de los niños y las niñas.</p>
--	--	--	--	---

	<p>Para el cierre del taller 3, se exponen una serie de fotografías pertenecientes a la exposición “Donde duermen los niños” del fotógrafo keniano James Mollison, realizado con el apoyo de la organización “Save the children”. Cada uno elige una imagen e indaga en casa información respecto a la infancia que habita en esa parte del mundo, ya que cada fotografía muestra el sitio en que duerme un niño o niña y el lugar del mundo en el que se encuentra.</p>			
4	<p>18 de noviembre (Equipo 1)</p> <p>24 de noviembre de 2021 (Equipo 2)</p>	<p>Número de participantes: 23</p> <p>Estudiantes de grado 5° - Edades entre los 10 y 12 años.</p>	<p>Identificar la opinión de los participantes frente a las diversas formas en las que la infancia habita y se percibe desde diferentes partes del mundo y cuál ha sido la incidencia de los adultos a cargo del cuidado de estas infancias, en cada uno de los contextos presentados.</p>	<p>En este último taller, inicialmente los estudiantes observan la galería de fotografías e imaginan que un niño o niña que conocen es quien vive en ese lugar, por lo que le escribirán una carta, plasmando lo que deseen, de acuerdo a lo que observen.</p> <p>Para el segundo momento del taller, los estudiantes mencionan el lugar que aparece en la foto que han elegido y sobre el que han indagado previamente, con el fin de que se proyecte la imagen para todos y así, logren recordar el lugar. De la misma manera, se ubica el lugar empleando Google Earth, y se invita a que lean la</p>

				<p>información consultada. Al finalizar, los estudiantes deben responder una serie de preguntas relacionadas con la situación de los niños y niñas que habitan esos lugares y el rol de los adultos en dichas situaciones: ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar?; ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué?; ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así?; ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle?</p>
--	--	--	--	--

3.2.2.1 Implementación de los talleres

El siguiente texto corresponde a una transcripción completa de una de las sesiones en las que se trabajó con los estudiantes del equipo 1 durante la implementación del taller número 3, que, en su segunda parte, correspondía a la recolección de información respecto a la “cuarta piel”, es decir, a sus relatos y registros frente a cómo se relacionan con el espacio que habitan. Cabe aclarar que esta es tan solo una muestra de cómo se implementaron los talleres. Los registros de los demás talleres, se encuentran en el apartado de los anexos.

Taller 3 – Parte II “cuarta piel” (barrio)

Equipo 1

(transcripción)

(L): Bueno *(retoma el taller en su segunda parte mientras camina por el salón)*, para mis amigos que ya vayan acabando, que ya me digan: “*profe, ya*” que ya hay varios que están... que están acabando la casa o las casas, les voy a pasar otra hojita, otra *hojota (ya que es un pliego de papel)* pero en esa *hojota* ustedes no van a ubicar, o sea, van a ubicar su casita *(hace una pausa para hacerse entender mucho mejor)* ¿ustedes han visto los mapas de Google? ¿cuándo uno mira las calles y todo eso? Que uno mira desde arriba y se ven las calles y todo eso ¿no han visto?

Diego: no profe, yo no. *(Lorena enciende nuevamente el proyector y busca un mapa en Google para que todos lo vean)*

(L): *(retomando luego de unos minutos)* allá ustedes pueden ver ese ... esa esa pantalla *(señala la proyección)* ¿si ven los mapas? Ehh... si uno se acerca a ciertos sitios, uno puede... uno puede ampliarla

Jonathan: ¡ah, sí!



Ilustración 1- Jonathan Señalando el mapa que puede ver en la pantalla

(L): ¿si ven? ¿si se alcanzan a ver las callecitas y todo eso? algo así van a hacer ustedes, pero en su barrio. Ustedes ubican su casita y ubican unas cuantas calles, pero, así como... así como se está viendo ahí en la... en la pantalla ¿sí? desde arriba, como si ustedes tuvieran una cámara arriba y estuvieran viendo todo desde allá ¿sí?



Ilustración 2- Estudiantes realizando los dibujos de su barrio

Jonathan: un dron, un dron

(L): sí, como un dron, ¡eso! (*Jonathan se acerca y le muestra el dibujo que está terminando*) mhm... está bien, sí señor.

Nicolás: profe, hice la parte que más me gusta detrás de la hoja

(L): bueno (*comienza a acomodar nuevamente el cable para que la pantalla no se vea amarilla*)

Jonathan: ¿por qué se ve amarillo, profe? (*refiriéndose a la pantalla*)

(L): es que el cable está dañado (*continua con la proyección de la pantalla*) algo así como ustedes están viendo allá en la pantalla, que se ven... mmmm... como las callecitas y ustedes pueden ver que hay ahí como unos globitos que nos muestran unos lugares, ustedes van a dibujar algo así, pero en su barrio, y van a tener en cuenta qué lugares de su barrio les gustan, cuales no les gustan, en cuáles les gusta estar mucho, mucho, mucho, pero en el barrio, ahora estamos en el barrio, ya no en la casa sino en el barrio. Y cuáles lugares les gustaría de pronto cambiar, ¿sí? dibujen eso así pensando en eso como se ve allá (*señalando la proyección del mapa*) o sea las líneas de las callecitas, ahí no es importante dibujar tanto como casas y eso sino sobre todo las calles, y ustedes ubican dónde queda su casita ¿listo?

Jonathan: ¿en qué hoja los dibujamos?

(L): ¿cómo? (*no escucha debido al uso del tapabocas*)

Jonathan: que en qué hoja lo dibujamos (*elevando la voz*)

(L): ya les pasó la otra hojita.

Alejandro: ¿esta donde la dejamos? (*refiriéndose a la hoja donde dibujaron su casa y la casa de sus sueños*)

(L): esa, me hacen el favor, extendida la dejan acá (*señala una de las sillas*) acá encima (*observa los dibujos mientras los estudiantes los van dejando en la silla*) ¡esta hermosa!, ¡esta linda! Le ponen su nombre, claro que sí (*se acerca Johan y le entrega la hoja*) ¿ya? ¿ya le pusiste el nombre? ¿Dónde? (*Johan asiente y señala el lugar en el que lo puso*) ah listo. Esperen un momentico, espera... (*acomoda las hojas para que no se caigan*) ¡qué lindo!, ¡ay qué bonito! (*continúa observando los trabajos de los estudiantes*) Listo, ya les pasó la otra hojita.

Johan: profe ¿y dibujamos el barrio?

(L): le ponen “Mi barrio”, pero, así como se ve allá (*señala la proyección*) o sea, que no se ve muy bien, pero ya les pongo bien la imagen, toma (*les entrega el papel a los estudiantes*)

Alejandro: ¡uy, profe! ¿toca dibujar todas esas calles?

(L): lo que ustedes quieran de su barrio. Le van a escribir ahí “*Mi barrio*”, a esa como título

Alejandro: ¿la partimos por mitad?

(L): no, esa sí completita

Alejandro: ¿completa?

(L): completita (*se escuchan varias voces hablar al tiempo, luego acomoda las sillas y retoma la explicación*) entonces, por ejemplo, miren acá (*señala el tablero*) digamos que está es mi casa, yo vivo acá (*hace un dibujo y señala un punto y los estudiantes la observan*) y digamos que estas son las calles que hay en mi barrio (*señala cada punto en el mapa que dibuja*) y acá hay otra y acá hay otra digamos que esas son cuadras ¿cierto? ustedes han visto que las cuadras a veces se ven así, y así... digamos que yo vivo en esta cuadra, así más o menos así ¿sí han visto esos mapas que son así?

Diego: o sea, hacemos la casa y hacer las calles, ¿verdad?

(L): las calles, exacto... pero tengan en cuenta que hay sitios por lo menos, que a uno le parecen bonitos y hay otros sitios por los que a uno casi no les gusta pasar ¿sí? (*Diego habla sobre el tamaño del mapa*) más grandecito, por eso les doy papel grande. Entonces, por ejemplo, yo acá en este lugarcito, a mí me gusta pasar, porque acá es como un potrero y

entonces ahí se escuchan muchos animalitos y todo eso... entonces yo acá (*señala el tablero*) dibujo mi potrero, acá les estoy dibujando como el plano de mi casa. Y yo ahorita les digo qué es lo que van a ubicar ahí en esos sitios que les gustan; también puede haber sitios que no les gusta tanto, por ejemplo, acá abajo queda el puente por donde pasa el río San Francisco, el de la piscina municipal, ese... ese a mí casi no me gusta tanto de noche porque es muy oscuro... todos esos detallitos, esa es la mía ¿no? (*señala el dibujo que hizo en el tablero*) no se me van a copiar, pero ... (*algunos la interrumpen para verificar cómo ubican la hoja y dónde pueden empezar a escribir*) Acuérdense que el título de esa (*refiriéndose a la hoja*) es “Mi barrio”, (*guarda los marcadores y acomoda los trabajos que le entregaron, luego apaga nuevamente el computador*) sí, está igual no es tan difícil porque ese es más de líneas y ahorita les digo qué... qué le vamos a hacer específicamente a ese dibujito (*Recorre el salón para verificar lo que están haciendo los estudiantes y revisa su celular*) Sí, las callecitas que quedan al lado, pero esta vez no es tan grande la casa, sino como un sitio donde yo sepa que es su casa ¿sí?, o sea la señalan (*continúa recorriendo el salón y recibe los otros trabajos*)

Diego: la casa de los sueños también tiene que ser por dentro, ¿no? Yo la hice por dentro

(L): Ojalá

Diego: sí, la voy a partir así (*señalando en la hoja las divisiones que realizará*) es un cuarto, y la sala ¿puede ser?

(L): ajá, lo que usted sueñe (*Nicolás la llama*) voy (*en el camino se detiene a hablar con Sara*)



Ilustración 3 - Diego muestra su actividad a la maestra

Sara: Esto es una piscina enorme y todo sería igual acá (*señala en la hoja el dibujo de su casa real*) solamente que cambiaría la forma (*señala el dibujo de la casa de sus sueños*) acá iría la tienda, la puerta, una ventana y.... el balcón y la terraza.

(L): Ah ya... ¿y esta casa es de un piso? ¿esta? (*señalando el dibujo de la niña*)

Sara: es como si fuera un techo, pero es de tres pisos.

(L): (*explicando a la niña para confirmar que comprendió lo que le contó respecto a su dibujo*) pero cada apartamento tiene un piso diferente, o sea, cada familia, vive en un piso diferente, o sea, viven personas diferentes.

Sara: sí

(L): tú solo vives en el primero, en la tuya, sería lo mismo, pero de dos pisos.

Sara: sí



Ilustración 4 - Sara explicando sus dibujos a la maestra

(L): ¡está bonita!

Jonathan: (*llama a Lorena y ella se acerca al puesto del niño*) la piscina... bueno, no me quedo tan... (*explicando que, desde su perspectiva, no había quedado bien hecho el dibujo, pero era lo mejor que podía hacer en el momento*) el gimnasio es solo levantar esa cosa (*señala algo del dibujo*) y esta es de la que se hace así (*imita el movimiento que se hace en la dorsalera*)

(L): ah...ya, ya, ya, ya

Jonathan: *(continúa explicando su dibujo)* y estos son los cajones de la cocina. Acá voy a hacer como una mesita y hago dos sillas. ¿y acá qué más era profe? Ya se me olvidó *(pidiendo que le recuerden que más había comentado que iba a dibujar, antes de empezar)*

(L): Lo de la sala y eso ¿no?

Jonathan: ah... sí, sí, sí, sí....

Diego: profe...

(L): señor...

Diego: esto... es una cosa... me quedó pequeña...y acá le hago un Sol y las nubes *(señalando la hoja)*

(L): *(Nicolás la llama insistentemente)* señor....

Nicolás: aquí el primer piso es un garaje *(Lorena asiente con la cabeza)* el segundo piso, es digámoslo de un solo cuarto, que es el cuarto mío, tiene balcón y tiene un Jacuzzi

(L): ¿Jacuzzi? *(Nicolás asiente)* Ah, okey, esa está bonita, ¿Y por qué le gusta el Jacuzzi? *(Nicolás le habla, pero no se comprende, por lo que le pide que repita)* ¿Para qué?

Nicolás: Cuando está haciendo mucho frío, uno puede cambiar el agua *(refiriéndose al ajuste de temperatura del agua del jacuzzi)*



Ilustración 5- Nicolás explicando sus dibujos a la maestra

(L): ¿Para cuándo está haciendo mucho frío? *(Nicolás asiente y le pregunta si debe escribir el nombre de él en el dibujo)* Sí, sí, señor *(se dirige hacia el celular para almacenar lo que se ha grabado hasta el momento y arrancar una nueva grabación. Acomoda nuevamente el celular y continúa su recorrido por el salón.)*

Valery: ¿así? *(se acerca y va señalando el dibujo)* El patio es más grande. Es que la sala es muy grande, y aquí va como la moto de mi mamá.

(L): ah, bueno. ¡Está lindo!

Nicolás: *(se acerca con la hoja donde realizó el dibujo de las dos casas)* ¿y qué hago con esta?

(L): ¿Ya lo marcó?

Nicolás: sí señora

(L): Ya le pasó la otra hojita

Nicolás: ¿lo entendió? Ese es un Jacuzzi *(señala el dibujo en la hoja)*

(L): Pues debería ponerle más bien el nombre... o sea, pónganle “garaje”, “jacuzzi”, “cuarto” *(señalando que mejor marque las partes de la casa)* Para que a mí no se me olvide... *(Nicolás se retira y luego Lorena observa el dibujo de Nicol)* Ay, este quedó lindo Nicol.... *(hace un movimiento y casi daña el trabajo de la niña)* Ay, casi le quito el Sol.

Nicol: y mi casa con jacuzzi y piscina

(L): Pues muestra... pero señala las partes, o sea, cuál sería el jacuzzi, la piscina... ¡Cuidado con el solecito! *(continúa revisando lo que han elaborado los estudiantes y recibe los trabajos que ya están completos)*

Alejandro: profe, adivine cuál es la parte favorita de mi casa. ¡Yo ya la subrayé!

(L): ¿La parte favorita?

Alejandro: sí.

(L): ¿Tu cuarto? *(Alejandro asiente y Laura se acerca a mostrar su dibujo)* “pieza” es con “z” Laura.

Nicol: profe, ¿jacuzzi cómo se escribe?

(L): así *(escribe en el tablero “jacuzzi”)*

Nicolás: ¡jacuzzi! *(afirmando cómo suena la escritura)*

(L): miren... *(Jonathan la llama)* ¡ya voy! *(continúa con la explicación a Alejandro, Kevin y Johan teniendo en cuenta que ya acabaron el dibujo del mapa)* ¿Qué van a hacer...? *(se detiene ante el dibujo de Kevin)* uy, ese está bonito Kevin *(continúa nuevamente con la explicación)* ¿Qué van a hacer ustedes? ¿Yo les voy a entregar esta hojita, cierto? Entonces la van a pegar acá *(señala la parte del dibujo en la que la deben pegar)* en una bueno... acá en una esquinita, ahí abajito, como los mapas... ¿si han visto que hay mapas que tienen

dibujitos? Eso es para señalar los lugares que los hacen sentir bien, los que no les gustan, los que les encantan y los que les gustaría cambiar.

Johan: ¿cómo así?

(L): Por ejemplo, si... acá... (*señala el dibujo que elaboraron*) acá a usted le gusta pasar... por acá, entonces usted pone... este de “*me encanta*” (*un corazoncito*) acá (*señalando el dibujo*). Este que dice, “*no me gusta pasar por acá*”, entonces usted va a poner este, que es la manito hacia abajo, la dibuja acá ¿listo?, así con todos.

Alejandro: ¿entonces borro esto? (*señalando que debía borrar lo que ya había avanzado*)

(L): No, hágale el dibujito ahí al lado (*continúa entregando las hojas con las convenciones para ubicar en el mapa*) este para usted, este para usted... la pegan ahí abajito, aquí en la esquinita ¿listo? (*María Isabella indica que ya terminó, Lorena le revisa y le indica lo que debe hacer*) Ah, ok ¿ya respondiste las preguntas? (*María Isabella asiente*) Listo Isa, ya te paso la otra hojita.

María Isabella: profe, ¿y qué tengo que hacer en la otra hoja?

(L): Esto que les dije acá. (*Nicolás pide permiso para ir al baño y Nicol se acerca para entregar su dibujo*) Listo, déjalo ahí (*indicándole a Nicol que deje el trabajo en la silla*) ya les paso la otra hojita. (*Ingresas una profesora y le solicita una carpeta, luego continúa con las indicaciones. Luego se dirige al gabinete y saca la hoja que le va a dar a María Isabella*)

María Isabella: profe, ¿esta sí no la tengo que doblar? (*preguntando sobre el pliego de papel para realizar el mapa*)

(L): no, esta sí la usas toda. El mapa, así como les estoy diciendo (*continúa repartiendo las hojas*) Tú también Nicol, ¿cierto? (*Nicol asiente con la cabeza*)

Nicol: ¿ella es la rectora o coordinadora? (*señalando a una persona que se encuentra fuera del salón*)

(L): ¿quién? (*señala a la misma persona*) Ah, no. Ella es la profesora que está reemplazando a la profe Betty. La profe Betty se fue para otra escuela, para El Balú. (*Alejandro se acerca*)

María Isabella: profe, mi hermano me dañó el cohete (*refiriéndose a un trabajo que había traído previamente para la asignatura de tecnología*)

(L): Ah.... bueno, no importa.

Sara: (*señalando las partes de la casa de sus sueños en el dibujo*) Este es un espacio para que mi hermana nade.

(L): Ponle... ponle el nombre, o sea, “espacio- piscina de adultos” y “piscina de niños”, ¿sí?
(Los estudiantes hablan entre sí y se acercan a entregar el dibujo) ¡Hermoso! Sí señor (se acerca hacia el trabajo de Alejandro) Exacto, en este que le encanta, entonces pone el corazoncito, y el que no... o si... (duda un poco sobre lo que le va a decir y luego retoma) o si hay un sitio, por ejemplo, que le gustaría cambiar, o sea que no fuera como es, les pone a estas flechitas (muestra el símbolo ↻) ¿sí? (Juan se acerca a entregarle el dibujo) ¿Listo Juan?, ¿Le pusiste tu nombre? (observa el dibujo) ¡esto quedó hermoso Juan! ¿Y eso qué es? (señala un dibujo de la hoja)

Juan Pablo: un río

(L): o sea, ¿quieres una casa cerca de un río? *(Juan asiente) ¿y este? (señalando otro dibujo)*

Juan Pablo: esta es mi piscina

(L): ponle el nombre: “piscina”, ¿y esto es el camino? *(señalando la hoja nuevamente)*

Juan Pablo: sí

(L): listo, entonces ve y le pones el nombre de la piscina. *(varios estudiantes hablan al tiempo mostrando que ya acabaron los dibujos y colocando su nombre en el pliego de papel) ¡Ay qué lindos Natha! (se ríe y señala unos dibujos que tiene la estudiante y que no están relacionados con la actividad) ¿un banano delfín? (Nathalia asiente) ¡Tan bonito! ¡Están bien hermosos, Natha! (se acerca Jonathan y le muestra el dibujo) Listo Jonathan, ponle los nombrecitos de los sitios.*

María Isabella: profe, yo también le puse el nombre.

(L): ya te paso la otra hojita *(le entrega otro pliego de papel y continúa entregando el papel a otros estudiantes) ¡Toma Juan!*

Alejandro: ¡ya profe!

(L): ¿ya? Ahora colorear, o sea, decóralo bien bonito.

Sara: *(señalando el tablero) profe, ¿qué dice ahí?*

(L): “Jacuzzi”, es que me estaban preguntando cómo se escribía

María Isabella: ¡ya profe!

(L): Toma *(entregándole una hoja)*

María Isabella: No, ya tengo

(L): ah bueno... ah, es para ti *(le habla a Sara) ¡toma Sarita! (le entrega la hoja y luego se acerca al puesto de Kevin) ¡esto está quedando muy bonito, Kevin!*

Diego: *(se acerca y le muestra un dibujo)* esto es como un sofá ¿no? Es que no lo sé hacer muy bien. Y acá el televisor, esa es mi casa.

(L): ajá.

Jonathan: profe, ¿y usted se queda con esto?

(L): *(asiente)* ¿Por qué?

Jonathan: No, que pregunto

(L): Ponle tu nombre, Jonathan.

Jonathan: pues “Jonathan”

Diego: profe mire *(le enseña que el reverso del pliego de papel está sucio)*

(L): Pero eso es porque usted puso a bailar la hoja, porque mire, mire los de allá *(señala otro grupo de estudiantes que también estaban trabajando en el suelo)* y esos no están así.

Diego: no

(L): Sí, porque yo vi como Nicolás... él la arrastraba por todo el suelo, pues por eso. Cuiden los papelitos porque ... *(refiriéndose a que deben cuidar el material de trabajo)*

Nicolás: ¿profe, puedo ponerle esto a la cartulina? *(le muestra una cinta para decorar)*

(L): ¡claro! Como ustedes quieran *(Luego de unos momentos continúan entregándole trabajos)* señor... ¡Ah, ya!

Nicolás: profe, ¿cómo le pongo de título a esta? *(refiriéndose al pliego de papel que está en blanco)*

(L): “Mi barrio”

Jonathan: ¿y usted se queda con eso? ¿Sí?

(L): sí.

Jonathan: igualmente yo se lo iba a regalar *(Lorena ríe y hace un gesto de agradecimiento)* ¿y qué toca hacer acá profe? *(señalando su hoja en blanco)* ah... ¿la ciudad?

(L): El barrio *(comienza a sacar la cuerda y las pinzas para poder ubicar los mapas que elaboren los estudiantes)*

Jonathan: *(se retira y desde su puesto habla fuerte)* profe, ¿pero la hoja toca partirla por la mitad?

(L): No. Esa sí la pueden usar completita.

Jonathan: ¿y cómo la hago? ¿así o para el otro lado? *(señalando si ubica el pliego de papel de forma vertical o de forma horizontal)*

(L): Como quieras. Si quieres acostada, mejor *(se retira hacia la parte de atrás del salón y comienza a ubicar las cuerdas y las pinzas para colgar los trabajos de los niños y las niñas)*

Diego: ¿profe para qué es eso?

(L): voy a colgar ropa ahí *(se ríen)*

Laura: profe, el día que a usted se le inundó la casa, a mí me fue peor. Se metió el agua por el techo.

(L): ¡uy, horrible! ¡eso fue muy feo!

Laura: un vecino mío se tuvo que agarrar porque se estaba tapando la canal y la fue a destapar y casi se lo lleva *(señalando las inundaciones que sufrió el municipio unos meses atrás)*

(L): ¡Se va! ¡uno se va! ¡uy, no! *(varias estudiantes comentan sobre los materiales que han usado para la decoración, entre tanto, Nicolás está nuevamente distraído)* Bueno, Nicolás *(aplaude fuerte para llamar su atención)* vaya a ver allá que yo lo tengo allá, haciendo otra cosa, vaya Nicolás *(señalando que debe completar la actividad. Nicolás se retira)*

Alejandro: profe, ¿me ayuda acá?

(L): ya voy *(se dirige al puesto del niño y le ayuda aplicar escarcha sobre el dibujo)*

Jonathan: profe, ¿y hoy podemos jugar en la cancha al fin?

(L): Yo creo que sí.

Laura: profe, una pregunta. Mire, la casa de mis sueños es poquito más grande que la actual ¿sí?

(L): ajam...

Laura: le falta por dentro, bueno profe, es que puedo, puedo escribirle como el nombre: “cocina” y así

(L): sí, sí.

Laura: ¡gracias!

(L): *(Alejandro la llama nuevamente)* a ver, Alejandro ¿le va a echar más? *(escarcha)*

Alejandro: me toca, acá *(señala la hoja)* Échele y usa la que está acá *(señala la escarcha que sobró en la hoja)*, ¿sí?

Sara: ya profe *(señalando que ya acabó el trabajo)*

(L): Ya voy *(Kevin la llama para mostrar el trabajo)* Mhm, sí señor, ahora ¿sí te acuerdas que hiciste la hojita? *(donde estaban las convenciones para ubicar en el mapa)* Entonces la...

la pegas en la esquina (*de la hoja*) (*el niño la ubica, pero Lorena lo corrige*) Al contrario. Y señalas ahí donde queda tu casa y cuáles son los sitios que te gustan (*luego se dirige a todos los estudiantes*) Le escriben ahí el nombre del barrio ¿no? (*los estudiantes mencionan algunos nombres de barrios. Lorena continúa su recorrido por el salón*)

Diego: profe, ¿no tiene un escritorio o algo así?

(L): no, esos son los dos únicos que tengo (*señala las dos mesas en las que están trabajando algunos estudiantes*)

Diego: es que, si me hago en el piso, entonces se me puede ensuciar

Nicol: profe, si yo hice la misma casa que ella, (*señala a su prima Eimy*) ¿me toca hacer la misma calle?

(L): ¿cómo así la misma casa que ella? ¿por qué? ¿viven en la misma casa?

Nicol: pues es que yo me la mantengo allá

Eimy: viven aquí (*señalando el dibujo de su casa*) y solo duerme en la casa de ella.

Nicol: y mantengo en esa casa

Eimy: a veces hasta se queda.

(L): Pues háganla, pero... lo que pasa es que, o sea, el dibujo sí puede quedar similar, pero los sitios que les gustan van a ser diferentes porque a las dos no les gusta lo mismo, ¿o sí?

Nicol: a mí me gustan los x - box.

Eimy: es que por nuestra casa hay X-Box (*sitios en donde pueden jugar estos vídeo juegos*)

(L): por eso

Nicol: profe, necesito plata para X-Box (*se ríe*)

(L): ¡Ja! (*entre tanto, otros estudiantes se acercan y le muestran el trabajo*) Ajá, sí, señor - Sí señorita. - Sí, ahí le respondiste las preguntas, ¿sí? ¡Esa casa es grandota! (*se dirige a Eimy*) ¿taller de qué? (*señalando que la estudiante escribió "taller" en una de las partes de la casa*)

Eimy: de confección de los vestidos de baño

(L): Ah, ¿y quién los hace?

Eimy: mi mamá y yo

Nicol: profe, si quieres bajas (*hasta la casa*) allá se pueden mandar a hacer.

Eimy: fajas también

(L): ¿Fajas también?

Eimy: fajas, conjuntos

(L): *(mira el dibujo)* ¡Está bonito! *(se dirige al puesto de María Isabella)* Ese está quedando bonito Isa.

María Isabella: profe, pero... no sé

(L): No, porque ahí tú vas haciendo las callecitas de lo que te acuerdes del barrio.

Eimy: profe, como yo vivo acá cerca, ¿puedo hacer un cuadrito así y unas rayas así *(hace movimientos con las manos, imitando el plano que va a dibujar)*

(L): Claro... ajá, sí.

Sara: ¿y yo profe?

(L): Lo mismo, tu ubicas tu casita y empiezas a hacer las calles que quedan por ahí cerquita, pero, así como si lo vieras desde arriba, así que se vean los cuadritos. Exacto, entonces, como en las cuadras son así, derechas *(imita una línea recta)* si tienen cuadraditos ahí... algo así... *(a Sara no le parece fácil)* Ya, ya, ya... Ya sé igual, sí, esos barrios no son difíciles, lo mismo: mira desde arriba, o sea, como... imagínate que estás mirándolo desde arriba, entonces tú puedes hacer la plaza de ferias porque ahí se ve. Las calles que quedan cerca de la plaza de ferias, ¿sí? ¡eso! Y, pues tú casa, ¿dónde queda tu casa? Como es el camino, por ejemplo, de tu casa a la plaza.

(Los estudiantes continúan trabajando, pero esta vez se oyen más conversaciones entre ellos. Entre tanto, Lorena continúa revisando los demás trabajos)

Sara: en la primera entrada *(del barrio)* vas subiendo por la carretera y ahí hay una casa toda azul

(L): Eso, dibuja todo eso: la carretera, la entrada...

Juan Pablo: ya terminé

(L): Muéstrame a ver. Ah, espérate la hojita *(busca la hoja de las convenciones para entregársela y para que las ubique en el mapa que acaba de realizar)* Listo. Entonces mira, tú vas a pagar esta *hojita** acá *(señala una esquina del papel)* y vas a ubicar los sitios que te hacen sentir bien y les haces este dibujito, los que no te gustan, los que te encantan, o sea, que te gusten mucho, mucho... les haces este y los que quisieras cambiar, les pones este, ¿listo?

** esta es la tabla de convenciones que le explica al niño:*

<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>ÍCONO</u>
------------------------------	---------------------

Me hace sentir bien	
No me gusta	
Me encanta	
Quisiera cambiarlo	

Johan: profe, ¿y cómo se llama mi barrio?

(L): ¿cuál es?

Johan: al frente del supermercado “Las medallas”

(L): ¿Del supermercado “Las medallas”? ¿dónde queda eso?

Alejandro: al frente de estación de policía.

(L): ¿ese no es el centro? ¿o el centro es más arriba? ... el centro es por acá (*es el barrio donde queda ubicada la sede educativa*) Ay, no sé. Bueno, escíbame: “vivo al frente de la estación de policía” y ya. (*Juan Pablo se acerca para mostrar su dibujo*) Así, sí señor. Decóralo y listo.... y tu nombre, no se te olvide ponerle el nombre a ese.

Nathalia: profe, yo no sé qué hacer

(L): ¡Ay, Nathalia!, no, no, no mira todo eso tan bonito que tienes y no... Tranquila con calma, (*Jonathan la llama*) ¿señor?

Jonathan: no, que chévere mi nombre

(L): ajá

Jonathan: ¿y qué más le hago?

(L): Entonces...

Jonathan: ¿hacer las líneas? Para allá, para acá.... (*hace movimientos con sus manos, señalando varias direcciones*)

(L): ajá las líneas. Lo importante es que ubiques tu casa y los sitios que te gustan, mirarlos... esto que está acá, esto se lo vas a pegar aquí al final (*enseña nuevamente la tabla de*

convenciones). Entonces los sitios que te hacen sentir bien, los que no te gustan, los que te encantan mucho,

Jonathan: ¿de la casa?

(L): no del barrio... es del barrio. Y lo que quisieras cambiar, algo que de pronto como que...

Diego: abajo la carretera para jugar fútbol

Jonathan: nada

(L): Bueno, entonces no importa.

Diego: profe, abajo la calle para jugar futbol

(L): Exacto puede ser.

Jonathan: ¿lo hago con lápiz?

(L): Sí, por ahora con lápiz (*continúa su recorrido por el salón*)

Nicolás: profe, ¿qué horas son?

(L): Las 9:30 h. 9:30 h. (*Kevin se acerca*)

Kevin: ¿dejo el trabajo allá?

(L): Pero ponle más decoración.

Kevin: es que ya se me acabó

(L): pues pide prestada, ellos dos te prestan ammmm... (*se dirige a Alejandro*) Alejandro, que si por favor le presta decoración a Kevin.

Alejandro: ¿decoración?

(L): Sí, cositas para decorar (*Kevin se va junto a Alejandro. Luego Juan Pablo le entrega el dibujo*) Listo, ¡tan bonita! (*lee el nombre del barrio*) ¿Dónde queda Villa Esperanza, Juan?

Alejandro: Villa Esperanza queda en el Policarpa

Juan Pablo: y Virreyes

(L): ¡Ay! ¡al ladito! O sea que usted vive al lado mío, ¿usted no se inundó? (*Juan Pablo niega con la cabeza*) Ay no. Sí, sí queda ahí al ladito queda el Policarpa, Villa Esperanza y Los Virreyes, sí, señor.

Valery: profe, una pregunta, ¿toca hacerla así como esta? ¿o como esta? (*señala ejemplos de la forma en la que se puede hacer la casa, pues no ha terminado esta parte del taller*)

(L): Como tú quieras, como te la imaginas. Así como la está haciendo... (*varios estudiantes la interrumpen al tiempo*) Ajá, pero esta... es que esa esa si era bonita por estos detallitos, miren tan bonito esto (*les muestra un material que llevaron para decorar*)

Johan: profe, ¿me puede ayudar con la escarcha?

(L): A ver. Espérense y traigo la hojita (*trae la hoja que usa para recolectar el excedente de escarcha*) ¿listo? A ver. Vamos a poner esto aquí y la levantamos (*aplica la escarcha sobre el dibujo y retira el excedente, mientras hace esto, lee lo que han escrito y hace correcciones de ortografía*) “vivo” ambas con “v”. Listo, toma (*termina y le entrega el trabajo al niño*)

Johan: gracias

(L): (*se dirige a Johan y a Alejandro*) Ahí en eso le van a escribir por qué les gustan tanto esos espacios, ¿sí? o por qué no les gusta lo que marcaron ¿Sí? Por ejemplo, acá Johan dice que esta parte le gusta (*señala el dibujo de Johan y todas las convenciones que ubicó*) entonces me dices por qué te gusta ¿sí?, esta por qué la quisieras cambiar, esta por qué te encanta ¿sí? tú también (*hablándole a Alejandro*) Y traten de colorear el corazoncito de rojo que yo lo vea bien, ¿sí?

Jonathan: profe, (*no se comprende la primera parte de la pregunta*) las cocheras

(L): ¿Dónde es? ¿dónde era?

Jonathan: (*mostrando el dibujo*) Vea, esta es una, esta es la entrada. Por acá queda una cuadra que acá no tiene salida. Por acá hay otra que... por acá abajo queda el río; por acá hay otra también que es por arriba de mi casa; por acá queda la casa mía, acá queda una bajada que da... bueno, acá queda por donde venden los helados; por acá está el supermercado y por acá donde vive un amigo mío para jugar... y acá al lado, por acá en esto (*señala una calle de su dibujo*) jugamos *boliches* en un lote desocupado

(L): Ah, eso era donde tú me decías.

Jonathan: Y por acá (*continúa señalando su dibujo*) quedan las cocheras

(L): ¿Las cocheras? ¿qué es eso? ¿dónde están los cerdos?

Jonathan: sí

(L): ¿quién tiene?

Jonathan: unos señores allá, y ahí quedan más casas

(L): ¿Están grandes los cerdos?

Jonathan: Sí, o sea, pues los pasan por allá, para otra finca.

(L): ¿Y son muchos?

Jonathan: sí, ¿le hago como un río? (*señalando que cerca de su casa pasa un río*)

(L): sí. *(se acerca Nicolás y le muestra el mapa que elaboró)* Sí señor, esta es la parte de atrás de Los Virreyes, ¿cierto? *(señalando que Nicolás dibujo una parte representativa del barrio)*

Nicolás: por donde yo vivo, esta es mi casa según yo *(señala el dibujo del mapa)*

(L): Ahí póngale “mi casa” *(señalando que nombre el lugar que marcó con la ubicación de su casa)*

Jonathan: *(en voz baja)* hacemos eso y la profesora nos deja ir a jugar

(L): ¡Ah, ya! ¡primero trabaje! pues hágale... ¡hágale!

Nicolás: profe vea la piscina

(L): ¿La qué?

Nicolás: la piscina

(L): Ah, la de Los Virreyes *(Nicolás asiente con la cabeza. Los estudiantes continúan hablando entre sí, Diego se acerca y muestra su dibujo)* Escribe los nombres de los espacios, entonces: acá es la sala, cocina, comedor, el gimnasio y ...

Diego: Ah, primera parte de la sala, segunda parte de la sala.

(L): Listo. O sea, ¿no tiene cuarto?

Diego: Sí, al pasar las puertas

(Lorena continúa observando y ayudando a los estudiantes con algunos materiales, luego se acerca Nicolás)

Nicolás: Listo profe

(L): pero falta la... *(Nicolás la interrumpe)*

Nicolás: sí, ya le pongo los nombres

(L): *(Le entrega la hoja de las convenciones)* Tome, le pega esta hojita Nicolás acá abajito *(señala la parte inferior del dibujo del estudiante)*

Nicolás: ¿profe acá?

(L): sí, pero al contrario *(señalando que ubicó la hoja de las convenciones al revés y le recuerda lo que le hace falta al dibujo)* Póngale título, porque no tienen título *(continúa ayudando a los estudiantes a usar el material)*

Jonathan: profe, *(indicando aquello que le gusta y no le gusta de su barrio)* me gusta la cancha, lo que no me gustan son las cocheras por el olor

(L): Ajá, eso... eso, entonces tú pones *(Jonathan la interrumpe)*

Jonathan: lo que me encanta es mi casa

(L): eso...y los que te encantan o... pueden ser varios, ¿no? Les pones corazoncitos, los que quisieras cambiar, o sea, que no te gustan y tú quisieras que hubiese otra cosa ahí, le pones



este ; los que no te gustan y los que te hacen sentir bien ¿listo? *(señala cada convención a medida que le explica)*

Diego: profe, ¿hago algo así igual? *(señalando el dibujo de Jonathan)*

(L): de su barrio, ¿no? no es que se le va a copiar del barrio a Jonathan

Diego: o sea, profe, pero yo no voy a dibujar las casas de los vecinos, eso es muy difícil.

(L): no ahí, no. Solamente ubica tu casa, donde está tu casa.

Jonathan: ¿ya toca pegar esta hoja allá? *(refiriéndose a la pared en la que se van a ubicar los dibujos)* ¿o qué toca hacer? *(conversa un poco con Nicolás sobre la ubicación de las casas y Lorena revisa otros dibujos)*

(L): *(Diego se acerca)* ¿listo?

Diego: sí, porque me equivoqué

(L): ¿ya le puso su nombre? *(Se retira a ponerle el nombre y Sara se acerca a preguntar si debe colgar el mapa en la pared)* eh... acá *(le indica dónde ubicarlo)*

Jonathan: ¡ya profe! ¿ya puedo pegar este? *(señalando que si ya puede colgar su dibujo en la pared)*



Ilustración 6 - La maestra junto a los estudiantes ubicando los dibujos en la pared

(L): ¿Cuál? *(Jonathan le muestra su mapa mientras ubica los mapas terminados en las cuerdas)* No porque falta ponerle *(olvida el nombre de las convenciones)* los, los...Falta

ponerle los... los... los... dibujitos (*Jonathan continúa completando el dibujo, luego Laura se acerca*)

Laura: ¿y usted por qué está pegando estos? (*refiriéndose a los dibujos que Lorena está ubicando en la pared*)

(L): porque son los que.... (*se distrae porque Sara le pide permiso para ir a lavarse las manos*) Sí, ve y te las lavas (*luego, le muestran otro dibujo*) Muy bien, sí, señor.

Nicolás: profe, en mi barrio no hay nada que no me guste

(L): ¿todo le gusta?

Nicolás: sí

(L): listo, déjalo allá (*le señala la mesa*)

Diego: ¿así abierto, profe?

(L): Sí, por favor (*Nicolás le repite que en su barrio no hay nada que no le guste*) Bueno, pues ahí me escribes, “*no, mi barrio no tiene nada feo*”

Diego: profe, yo le puse así como hojitas en el piso (*del dibujo*) de decoración. Ya terminé profe.

(L): Ya te paso la otra hojita (*pues terminó el dibujo de la casa de sus sueños y le falta hacer el dibujo del mapa de su barrio*)

Diego: profe, ¿a qué horas salimos a descanso?

(L): pues a las 10. Sí, porque como no viene (*señalando que no asiste a clases con regularidad. Juan se acerca y ella se retira al escritorio un momento para entregarle otra hoja a Diego*) Ya te recibo Juan

Diego: es que no vine dos días porque el brazo se me había puesto hinchado de la vacuna (*refiriéndose a la vacuna del Covid – 19*)

(L): ¿Y los otros días?

Diego: estaba donde mi abuela

(L): mmmm... (*Eimy se acerca*) ¿listo Eimy? Toma la hoja (*luego se dirige a Juan*) Ven, Juan. ¿Listo?

Juan Pablo: Listo

(L): (*sonríe al ver el dibujo*) El río (*le recibe el dibujo y luego un estudiante le pide permiso para lavarse las manos*) Sí, señor.

Nicolás: Listo profe. Ya, son 3 cosas.

(L): ¿A ver qué?

Nicolás: La piscina me encanta, mi casa me encanta y aquí el parque me gusta.

(L): ¿y algo que te gustaría cambiar?

Nicolás: no

(L): Listo, entonces me escribes por qué te gusta.

Nicolás: ¿en dónde?

(L): pues, ahí abajito, ahí donde le pusiste... acá (*señala la hoja*) este por qué; este por qué y este por qué (*Jonathan se acerca*)

Jonathan: listo profe. Esa calle, la de allá porque (*señala su dibujo, pero no se comprende lo que dice*) y el río no me gusta porque, porque es... tiene contaminación y... ¿qué es lo que me encanta? (*se da cuenta que eso no lo ha registrado y se va a completarlo*)

(L): Niños vamos a reclamar el refrigerio (*Jonathan grita que ya acabó*) ¡Vayan, vayan! (*Jonathan se acerca para mostrarle el trabajo*) Listo. Ve, ve mientras tanto porque hoy faltaron hartos... Vayan, vayan y reclaman el refrigerio (*observa el salón y nota que Nicolás no ha salido*) Nicolás, el refrigerio. (*sube el tono de la voz*) ¡Nicolás! ¡hazme caso, por favor! No, es que tú haces las cosas por entregar y por afán y mira eso como me lo entregas, o sea y lo coges, lo botas y ya. (*se detiene momentáneamente la grabación mientras los estudiantes reclaman el refrigerio; luego de reclamarlo, quienes no han acabado de hacer el mapa, continúan con la actividad. Los demás, consumen el refrigerio*)

Diego: profe, ¿cómo tiene que ser eso?

(L): ¿cómo tiene que ser qué?

Diego: el plano ese, o sea, ¿poner todo lo que hay alrededor de mi casa?

(L): sí (*Diego se retira, luego se dirige hacia la pared donde están ubicados los mapas que realizaron los estudiantes*) Listo pues, Alejandro. Pues cuéntenos, ¿qué hizo? ¿dónde está su casa? Cuéntenos el dibujo. Todo. (*Alejandro va a buscar el dibujo de la casa de sus sueños*) No, el dibujo del barrio (*Alejandro se dirige hacia donde está ubicado su dibujo en la pared*) ¿Dónde está su casa? (*Alejandro señala su casa*) Y lo del resto, cuéntenos (*Laura y Nicol conversan entre sí, Lorena les llama la atención*) Bueno, ¡rápido! se sientan y vamos a escuchar a Alejandro (*Alejandro guarda silencio*) ¡Ay! ¡hágale, amigo! (*Diego se pone de pie e interviene, pero Lorena lo interrumpe*) Síntese por favor, Diego. Póngase el tapabocas (*Alejandro continúa sin hablar, mira el tablero, se mete las manos a los bolsillos. Parece*

que está pensando) Haber, Alejandro. *(Alejandro se siente incómodo y habla suave)* Pues tiene que hablar duro para que lo escuchen hasta allá *(señala a los estudiantes que están en la parte de adelante del salón - la exposición está ubicada en la parte de atrás-)*

Diego: tiene que decir que allá queda su casa

Alejandro: ¡Hágale usted mejor!

(L): sí, va a tocar que usted exponga primero entonces ¡Hágale!

Alejandro: *(se anima a hablar y comienza a exponer, señalando el dibujo)* esta es mi casa, estas tres casas de acá son donde viven mis vecinos. En esta carretera, que viene para esta casa, no me gusta porque da como miedo



Ilustración 7- Alejandro exponiendo su mapa

(L): Da miedo. ¿y por qué da miedo, Alejandro?

Alejandro: por la noche como que hay mucho árbol y da miedo mirar hacia atrás.

(L): ¿Y no está iluminado por la noche? *(Alejandro niega con la cabeza)* ah, ya... Ya, ya, ya.

Alejandro: *(continúa con la exposición)* Por esta me gusta pasar porque hay harto espacio para hacer ejercicio, correr, saltar, todo eso.

(L): o sea, ¿es grande la calle? *(Alejandro asiente con la cabeza y alguien se acerca)* Estamos poniéndole cuidado a Alejandro, ahorita.

Alejandro: *(continúa)* y esta, es porque es ancha

(L): o sea, ahí está el simbolito de que esa te gustaría cambiarla ¿Por qué?

Alejandro: porque había una vez que yo estaba ahí jugando, con mis hermanos, estábamos mirando televisión, entonces escuchamos una cosa que ¡pum! sonó re duro

(L): *(se cambia de sitio para ver mejor el dibujo)* ¿Ahí en esa... en esa calle? ¿una cosa que sonó duro?

Alejandro: ajá. Y nosotros salimos a mirar porque se fue la luz

(L): sí

Alejandro: cuando dicen que se le había caído el techo más o menos, la partecita donde lo cubre por fuera a uno de la lluvia *(refiriéndose al techo que a veces sobresale de las casas y permite resguardarse de la lluvia, sin necesidad de ingresar a estas)*

(L): sí, sí, sí...

Alejandro: de la casa, porque había pasado un camión le grande y le había cortado los cables.

(L): Ah, se lo llevó. Ah, o sea, si fuera más ancha *(la calle)*, pues no se pagaría tanto a la casa *(Alejandro asiente)* Y el de allá, el último *(señala la otra convención que no ha explicado en su mapa)*

Alejandro: ¿el río?

(L): El río, sí.

Alejandro: pues porque uno se puede divertir, meterse a jugar, nadar

(L): ah, le gusta el río. Él le puso el símbolo del corazoncito al río. Listo Alejandro, muchas gracias, ¡eso era! ¡no era difícil! *(Alejandro sonríe y vuelve a su puesto)* Kevin, ¿dónde estás? ¡tú! *(indicándole que ahora es su turno para exponer)* Los demás van escuchando para que se den cuenta cómo es que es el ejercicio. A ver Kevin *(retoma la conversación con Alejandro)* ¿Qué barrio era ese Alejandro? Qué barrio... ¿en dónde vives tú?

Alejandro: allá al frente del cementerio

(L): ah, ese es... ¿Cómo se llamará ese barrio?

Laura: el Diana Turbay

(L): No, ese no es el Diana Turbay, porque el Diana Turbay es más adelante. Por el lado del cementerio y los edificios. Pero no sé cuál es el nombre del barrio. Bueno *(retoma la conversación con Kevin, quien ya está al lado de su dibujo)* Kevin, ¿Dónde Vives tú? ¿En qué barrio?

Kevin: Popular

(L): En el Popular. *(Kevin habla, pero no se escucha)* Duro, duro para que por allá escuche Nicol.

Kevin: *(señalando su mapa)* acá está mi casa

(L): Tu casa.

Kevin: acá me gustaría cambiar porque está muy oscuro y un día robaron a una señora de la tercera edad

(L): Te gustaría cambiar eso, porque está muy oscuro y ¿un día robaron a una señora de la tercera edad? *(Kevin asiente)* ¡Uy, peligroso!

Kevin: acá no me gusta porque por allá es todo grosero

(L): ¿Quién es grosero?

Diego: que hay unos chinos allá groseros y vagos...

(L): ah, niños groseros y vagos

Kevin: aquí me gusta porque acá están las piedras y acá es nuestra casa y por ahí hacen novenas

(L): ¿por ahí qué?

Kevin: hacen novenas

(L): *(se acerca al niño porque su tono de voz es muy bajo y el tapabocas no permite que se escuche bien)* ¿Novenas? Ah, es bonito por las novenas. Sí, sí, sí.... ¿y hay algo que...? Ah bueno no, sí ahí ya lo expusiste todo. ¿Qué te gusta tu casa por qué?

Kevin: por los vecinos

(L): Por los vecinos. Ah, listo. ¡Muy bien! Listo Kevin. Muchas gracias. Y ahora Johan.

Diego: profe, ¿y por qué no puso esa?

(L): Esta es de Juan Pablo, pero ahorita lo paso para adelante *(retoma la exposición de Johan)* Dale *Johitan* ¿Dónde Vives? Es como... *(recuerda que no saben cómo se llama el barrio que queda en frente de la estación de policía)* Ah bueno, no sabemos de nombre del barrio, pero él vive al frente de la policía. Listo.

(Algunos estudiantes parecen distraídos, ya que hay otro grupo de niños que se encuentra afuera en horario de descanso, por lo que les llama la atención y se quedan viendo hacia la ventana)

Johan: *(señala su dibujo)* me gustaría cambiar este sitio porque hace mucho ruido y hay mucha gente. Nosotros tenemos que hacer tareas y luego a veces podemos salir y jugamos ahí, pero hay mucho ruido.

(L): o sea, te gustaría cambiar el ruido de ese sitio ¿y ese sitio cuál es?

Alejandro: el parque de la policía

(L): ¿un parque?

Johan: sí, y hay mucha gente

(L): Ah, ya, ya.

Johan: *(continuando con la exposición)* y no me gusta esta parte ya que es muy feo, como en las tardes y en la noche da mucho miedo

(L): ¿da miedo?

Johan: sí

(L): ¿Y eso oscuro? *(Johan asiente)*

Johan: Y aquí me gustó mucho, ya que ahí compro materiales de estudiar y eso. Lo que necesito.

(L): Esa es una papelería y compras tus cosas para estudiar.

Johan: sí, y está muy cerca de mi casa, aquí solo bajo y ya. Y este lugar me gusta porque hay mucho espacio para jugar con mis amigos y eso

(L): ¿Y este espacio qué espacio es? ¿dónde es esto?

Johan: Estación de policía. A veces los policías nos dejan jugar ahí

(L): los policías los dejan jugar a veces ahí, listo y allá... ese de allá *(señala un dibujo que falta por exponer)*

Johan: es la plaza, no me gusta porque hay mucho tránsito

(L): Ah, sí uno no puede pasar por ahí a veces, ajá. Listo, muy bien, Johan, muchas gracias

Diego: pero uno puede pasar por el andén

(L): Pero ni siquiera hay andén, no. Pero ahí... ¿usted ha intentado pasar por ese andén? ese andén huele feo y está todo lleno de popo de paloma.

Diego: allá no huele feo

(L): Sí huele feo *(continúa con las exposiciones)* Y acá tenemos el de Juan Pablo, ¿dónde vives tú, Juan Pablo?

Juan Pablo: En el Villa Esperanza.

(L): en el Villa Esperanza, listo.

Juan Pablo: *(señalando el dibujo)* esta de acá es la casa

(L): Ajá, la casa.

Juan Pablo: y me gusta estar ahí porque ahí está mi familia

(L): Te gusta de tu casa porque está tu familia, ajá.

Juan Pablo: esta parte la quisiera cambiar porque está muy oscuro y me da miedo.



Ilustración 8 - Juan Pablo exponiendo su mapa

(L): *(repite ya que Juan habla muy suave)* Esa calle la que quisiera cambiar porque está muy oscuro y le da mucho miedo *(le quita un esfero a un estudiante porque lo están lanzando entre varios y no están respetando las exposiciones)* Hágame el favor y me lo entrega porque usted no está escuchando.

Juan Pablo: y a mí me gusta ir allá *(señala una casa)*, porque allá están mis primos

(L): ¿Te gusta allá porque están tus primos? *(Juan pablo asiente)*

Juan Pablo: y me encanta la cancha para jugar fútbol

(L): Te encanta la cancha porque puedes jugar fútbol, sí.

Juan Pablo: y me encanta ir al colegio para poder aprender

(L): ¡Ay, tan bonito! muy bien, él hizo hasta el colegio, ¿si se dan cuenta? y también le encanta. Listo, ¿ya vieron la diferencia a como es más o menos que tenemos que ubicar las cositas? ¿si vieron lo que les gusta a sus compañeros, lo que quisieran cambiar, lo que no les gusta? entonces la idea es que todos ustedes terminen de hacer rápido ese trabajito para poder avanzar con el otro *(refiriéndose a los niños que no han terminado la actividad)* Yo les voy a pasar ahora unas hojitas cuadriculadas y ustedes lo que tienen que hacer es muy fácil. Eh, yo les voy a pasar esta hojita y acá vamos a trabajar un cuadro comparativo; ya les dibujo en el tablero como lo tienen que hacer para que no se pierdan. Nicol, ¿me haces el favor, me ayudas a repartir esto? Los que no han acabado el dibujo del del barrio, pues lo terminan

Nicol: ¿una para cada uno?

(L): si una para cada uno. Si hacen falta me avisa. *(Nicol comienza a repartir las hojas)* ¿Qué van a hacer en esa hojita? Ya les cuento...

Nicol: profe, me faltaron tres

(L): ¿tres? *(le pasa las tres hojas a la niña)* Tienen acá la hojita, ¿verdad? *(habla mientras dibuja en el tablero)* Y esa hojita van a hacer un cuadrado. O un rectángulo, bueno como quieran ustedes. Bien derechito, no chueco, como lo está haciendo la profesora. ¿Se acuerdan como es el cuadro comparativo, para qué sirve?

Sara: para comparar

(L): Sí, para comparar ¡exacto!, en ese cuadro ustedes van a encontrar *(se detiene un momento para responder un mensaje en el computador)* espérenme un momentico *(envía el mensaje y luego retoma)* En el cuadro comparativo, se trata de que nosotros encontremos eh... cosas *(mueve la silla donde estaba sentada)* las cosas en qué se parecen lo que estamos comprando, ¿sí? ¿Qué vamos a comparar nosotros aquí? Acuérdense el dibujito que acabamos de hacer *(escribe en una de las columnas del cuadro comparativo)* “Mi casa” Y aquí *(escribe “la casa de mis sueños” en la otra columna del cuadro)* ¿Sí? entonces ustedes van a encontrar en eso que dibujaron, qué tienen en común esas dos casas, qué tiene esa casa en la que vivo ahorita, que se parezca a esa casa que yo soñé.

Alejandro: cocina, baño y pieza

(L): Puede ser y también van a describir las cosas en que se diferencian; por ejemplo, la piscina, que es algo que todos quisieran, yo también quisiera tener una piscina ...Por ejemplo, mi casa no tiene piscina, pero la casa de mis sueños, quienes hayan hecho piscina, pues escriben “piscina” ¿sí? la idea es encontrar las diferencias. O sea, en qué se parecen esas dos casas y en qué se diferencian totalmente esas dos casas ¿Listo? Lo hacen así y pues obviamente aquí, ojalá que abajito *(señala debajo del cuadro)* le escriben su nombre, ¿bueno? Vayan ahí terminando los del dibujo, primero acaben el dibujo, los que no han hecho el dibujo y ahí sí arrancan a hacer el cuadrado. No se demoran tanto tampoco ¿cierto?, porque no es tan difícil *(Alejandro se baja el tapabocas y se limpia el sudor de la cara)* Súbase el tapabocas, Alejandro. *(Nota que Alejandro está serio)* Alejandro no haga mala cara, ¿está desesperado? ¡vaya y se echa agüita! ¡vaya y de una vuelta o algo! ¿listo? *(Alejandro niega con la cabeza y continúa trabajando)* ¿No quiere salir a tomar agua Alejandro? ¿al baño o algo? *(niega con la cabeza)* Lo veo bravo y me preocupa *(se dirige a los estudiantes que no han acabado la*

actividad anterior) ¿Ya acabo Nicol? ¿Puso los dibujitos de “me gusta”, “no me gusta”?
(*refiriéndose a la hoja con las convenciones*)

Nicol: tú no me entregaste eso, profe

(L): Se me arrugaron un poquito, perdóname las, tenía en el bolsillo. Las pegas en la esquinita y entonces le marcas, así como los compañeros; y tú también toma Diego la hojita (*de las convenciones*)

Laura ¿para qué es eso?

(L): Para poner lo que sus compañeros marcaron a ahí (*señala las hojas que están en la pared*) ¿si ve? Lo que les gusta, lo que no les gusta, (*Laura pregunta por qué no todos pusieron el trabajo en la pared*) Sí, ellos la pusieron ahí, todos la tienen ahí pegada, hasta... sí todos los tienen ahí pegada, toda la tienen ahí... (*Nathalia hace un comentario sobre las peluquerías que quedan cerca de su casa y hablan momentáneamente del tema, luego Sara interrumpe en voz muy baja*)

Sara: profe, a mí me gusta todo de mi barrio

(L): pues escribe eso

Sara: pero me falta recoger el desorden

(L): Recógelo, le pegas la hojita (*de las convenciones*) y lo marcas (*retoman la conversación sobre las peluquerías*)

Nicolás: profe, ¿tiene una regla que me preste?

(L): ¿señor?

Nicolás: que si tiene una regla que me preste

(L): ¿Alguno desocupó una regla de las que les presté? ¡yo ya no tengo reglas acá! (*le revisa a Nicolás lo que ha escrito en la hoja cuadriculada*) Pero ese cuadro le quedó como chiquito, Nicolás ...no veo. Escribió varias cositas.

Nicolás: (*se acerca al puesto escritorio*) profe, ¿y después de hacer el cuadro qué toca hacer?

(L): escribir

Nicolás: ¿escribir qué?

(L): Nico, yo ya les expliqué.

Nicolás: comparar qué tiene mi casa con la casa de mis sueños

(L): (*asiente y le confirma*) comparar qué tiene su casa con la casa de sus sueños, sí señor. Muy bien (*Luego, les hace una pregunta en voz alta*) ¿A ustedes les gusta el barrio en donde

viven? ¿a quién no? (Laura dice “no” en voz alta) ¡A Laura no! ¿por qué? (Laura habla, pero no se comprende muy bien) ¿Por qué? No entiendo.

Nicol: (repetiendo o que dice Laura) Hay viciosos.

(L): ah, ¿hay viciosos? ¿Pero en cual casa? ¿en dónde está viviendo ahorita? (Laura asiente. Se queda observando a los estudiantes desde el escritorio y luego de unos instantes, Kevin le entrega una regla) Nicol, ¿le recibes esa regla a Kevin y la pones allá arriba? Por favor (señala encima del gabinete. Luego continúa revisando los trabajos de los estudiantes que van terminando) Habitación es con “h” Alejandro (lee el trabajo de Alejandro) ¿Pero todos tienen lo mismo? ¿La suya tiene piscina, habitación de ejercicios y jet privado?

Alejandro: eso es lo que ... lo que quisiera tener (Nicolás lo interrumpe)

Nicolás: profe ¿los electrodomésticos también cuentan?

(L): (respondiéndole a Nicolás) sí (luego retoma con Alejandro) Ojo, porque acá (señala las columnas del cuadro comparativo) hay que poner lo que esta tiene y lo que está tiene y encontrar la diferencia o en lo que se parecen. Por ejemplo, mire, su casa tiene baño y la de sus sueños también tiene baño, pero esto... acá, no tiene que escribir “piscina” porque acá (refiriéndose a la ubicación de las palabras en el cuadro) es como si yo estuviera diciendo que acá hay piscina y acá también (hablando de las casas) Es como la diferencia pues... esta no tiene piscina (la casa), esta tiene piscina (la casa de sus sueños) o sea, acá (en la columna de la casa real) escriba: “no tiene piscina” (continúa revisando el trabajo de los estudiantes. Nicolás le pregunta qué debe hacer; Lorena les llama la atención, ya que lo ha explicado antes) A ver ustedes no me están... ¿si ven? Ustedes no me estaban poniendo cuidado los dos... los dos, cuando yo estaba explicando, estaban molestando allá. Les voy a... (señala la parte de atrás del salón. Varios se ponen de pie y se intentan acercar a ella) No, se sientan porque (un estudiante se acerca a verificar que su trabajo haya quedado bien elaborado) no, o sea, tú lo hiciste bien. Tú (señala al estudiante) el tuyo sí está bien (continúa hablando con los demás estudiantes) Pero miren, yo les dije: “un cuadro comparativo”, ¿sí? mi casa tiene, por ejemplo, cuartos, pues ojalá no escriban solo “cuartos” porque ustedes pueden escribir más ¿cierto? entonces ustedes pueden escribir una frase, una frase completa: “mi casa tiene...” no sé, “... dos cuartos” (habla y escribe en el tablero al tiempo) La casa de mis sueños, ¿cómo me la soñé? ¿con cuántos cuartos? Entonces: “mi casa de los sueños tiene siete cuartos” (escribe en el tablero) ¿ya? ¿ven la diferencia? no voy a escribir aquí nevera

y aquí nevera (*señala ambas columnas del cuadro comparativo*), porque pues ¿qué estoy haciendo ahí? si yo escribo aquí “patio” (*nuevamente escribe en el cuadro comparativo que hizo en el tablero*) y aquí “patio”, es como si me estuvieran diciendo que la casa donde viven y la casa de sus sueños es la misma casa. Esa no es la idea. La idea es que ustedes encuentren las diferencias y en lo que se parecen, (*Nicolás nuevamente está distraído y Lorena se molesta con él*) ¡póngame cuidado, Nicolás! porque por eso me dice que no entiende. Me pide explicación y no me pone cuidado y dígame, ¿yo qué hago? (*Nicolás la mira y todos se quedan en silencio por unos minutos y Lorena comienza a ordenar un poco el salón y a registrar unas notas que debe enviar, mientras los estudiantes terminan de hacer la actividad*) Johan, toma tu cuaderno de Ciencias Naturales (*Luego se acerca Kevin y le muestra el dibujo, Lorena lee y le hace algunas preguntas*) ¿Listo? A ver, ¿qué dice acá?

Kevin: un garaje

(L): ¿un qué? (*no escucha debido al uso de tapabocas*)

Kevin: un garaje

(L): ¿qué es eso?

Kevin: donde se guarda el carro

(L): ¡Ah!, el garaje (*finalmente comprende la palabra, luego lee el trabajo de Nicol*) ¿un marrano? ¿quieres tener un marrano? ¿y por qué?

Kevin: son bonitas

(L): ¿Son bonitas? ¿y tú has tenido marrana? (*niega con la cabeza*) ¿No? Listo, ponle tu nombre y me la entregas, me la dejas por acá (*le muestra la mesa en la que debe dejar la hoja. Luego se acerca Jonathan*)

Jonathan: ¿Y acá como le tengo? ¿Mi casa?

(L): Donde vives. Sí, tu casa (*los estudiantes continúan desarrollando el taller; mientras continúa revisando el computador, entre tanto, algunos se acercan a entregarle el pliego de papel*)

Johan: profe, ¿cómo se escribe “gimnasio”?

(L): (*se acerca al tablero, y escribe la palabra mientras habla muy despacio*) gim –na – sio ¿listo?

Sara: mi casa soñada sí tiene cosas que se parecen, pero... Como los cuartos serían cinco, los baños serían como cuatro...

(L): Pues eso lo escribes (*Sara se retira y Johan le entrega su trabajo*) Listo *Johitan*. Muchas gracias.

Nathalia: ya terminé, me falta esto (*señalando que le hace falta ubicar las convenciones en su mapa*)

(L): Eso, entonces.... ubicar los lugares, así como nos mostraron los chicos que expusieron.

Nathalia: O sea, entonces este (*señalando el símbolo del pulgar hacia abajo*) en la parte que no me gusta

(L): (*asiente*) lo que no te gusta (*continúa señalando la tabla de convenciones*) lo que te encanta mucho, el lugar que te haga sentir bien y uno que quisieras cambiarte... que de pronto... (*Nathalia la interrumpe*)

Nathalia: ¡ninguno!

(L): eso, entonces escribes: “no quisiera cambiar ninguna” ¿listo? (*Nathalia asiente con la cabeza y se retira; luego se acerca Nicolás*)

Nicolás: listo profe, ¿así?

(L): ¿Y el jacuzzi? No le pusiste el jacuzzi (*indicando que en el cuadro comparativo le hizo falta incluir esa característica*)

Nicolás: pues sí, pero mi casa no tiene nada de eso

(L): ¡Por eso! (*indicando que esas diferencias son las que se identifican al elaborar el cuadro*) entonces eso también lo debes escribir

Nicolás: ¿sí?

(L): sí, lo que no tiene tu casa y qué tiene la otra....

Nicolás: entonces pongo: “*Mi casa no tiene jacuzzi, la casa de mis sueños sí tiene jacuzzi*”

(L): Mhm (*asiente*) sí tiene jacuzzi. Ajá (*más tarde se acerca Jonathan y entrega su trabajo*) Listo Jonathan (*ahora se dirige al resto de estudiantes*) Los que acabaron, pues van alistando sus cosas (*Nicolás se acerca nuevamente*)

Nicolás: profe, “*mi casa tiene jacuzzi y tiene piscina*” ¿no?

(L): ajá (*revisa otro trabajo*) Jet es con “t” de “tetero” y con J como la chocolatina Jet (*se acerca María Isabella y entrega su trabajo*) ¿Me lo dejas ahí extendido, por favor?

María Isabella: profe, ¿mañana tengo que venir? (*refiriéndose a qué grupo de estudiantes se encuentra citado para el día siguientes, teniendo en cuenta que no todos pueden asistir el mismo día por motivos de bioseguridad*)

(L): Sí (*se dirige a todos los estudiantes*) mañana tienen que venir todos, ¿no? Lo mismo, traen la cartuchera, las cositas para decorar y ya les digo una tarea que tienen que hacer.

Sara: profe, ¿mañana?

(L): Sí mañana.

Sara: profe, mañana es jueves

(L): Pero mañana es 18, sí mañana jueves 18, ¡claro!

Sara: profe, pero tú dijiste en el chat que solo ibas a dar clase el martes y el miércoles

(L): Sí, pero el... para el miércoles no les envié la programación. O sea, yo... yo puse: “*martes, miércoles y viernes*”, pero no puse el... el jueves, pero como ya me confirmaron que sí podemos hacer clase, ustedes completan los tres días y vienen mañana. Pero mañana se ven bien organizados porque vamos a....

María Isabella: Pero en particular (*indicando que se deben ir en ropa de particular*)

(L): (*habla con Alejandro sobre la ceremonia de entrega de banderas, luego vuelve a rectificar la escritura de Jet*) J-E-T ¿y por qué? ¿por qué tienen la maleta lista? ¡véalos! (*indicando que hay tres estudiantes que se pusieron la maleta y se acercaron a la puerta, en señal de que ya iban a salir*)

Johan: profe, ¿le puede escribir a mi mamá que mañana tenemos clase?

(L): Yo ahorita les escribo.

Johan: Sí, es que ella no cree que tengamos clase el jueves.

(L): sí, yo ya tranquilos, eso no se afanen. No se esponjen (*habla unos minutos sobre la entrega de banderas con las estudiantes que pronunciaran las palabras*)

Sara: ¿y a quienes elegiste para hablar?

(L): eh... había elegido a Nathalia y a ellas (*señala al grupo de amigas de Nathalia*) y Nicole me dijo que ella quería entonces a ella y ya, porque sólo hay cuatro banderas (*se acerca Alejandro*) ¿Y por qué no escribió jet? (*niega con la cabeza*) Bueno, déjalo ahí no importa (*comienza a ordenar el salón y rompe un poco una cinta que estaba cortando*) ¡La dañé! (*nota que unos estudiantes están jugando a atraparse en el salón*) ¿Qué hacen jugando a eso acá en el salón? (*revisa el trabajo de Kevin y se da cuenta que le hace falta una parte*) Mhm, ahora faltan los símbolos (*luego recibe el trabajo de Valery*) Eh, bueno listo Vale (*continúa caminando por el salón mientras observa lo que están haciendo los estudiantes*)

Johan: ¿Cuánto falta para salir?

(L): ya casi, toca esperar todavía.... todavía falta para que sea la hora, faltan 10 minutos *(luego sale del salón porque la llaman a la entrada de la sede, ya que una acudiente la necesita. Entre tanto, se observa en el vídeo que los estudiantes comienzan a acomodarse, hablan entre sí o terminan lo que tienen pendiente. Isabella intenta agarrar una regla que se le cayó al suelo y por poco se cae. Nicol y Eimy se ríen junto con ella. Más adelante, Lorena vuelve al salón y retoma el taller para finalizar)* Bueno, ustedes me van a hacer el favor... Yo les voy a apuntar aquí *(señala el tablero y Nathalia se acerca para entregarle el taller)* Gracias, Natha ¿escribiste tu nombre?, ¿sí? *(retoma)* Les voy a prestar unos papelitos para que apunten una tareíta chiquita que tienen que hacer. ¿Dónde van a escribir eso? Ehh, puede ser en el diario de emociones ¿listo? El diario emociones lo traen mañana ¿bueno?

Jonathan: profe, ¿por favor me presta el lápiz?

(L): Ya voy *(busca el lápiz y lo entrega)* ¿Me ayudas a repartir estas hojitas Jonathan, por favor? *(le entrega las hojas a Jonathan)* Van a copiar en ese papelito que les dio Jonathan... que les está dando Jonathan, porque sé que hoy no trajeron pues cuaderno para escribir *(algunos le dicen que trajeron otro cuaderno)* pues lo apuntan en el cuaderno.

Nicolás: profe, ¿qué toca copiar?

(L): esta tarea... esto es tarea.

Nicolás: ¿tarea?

(L): Sí tarea *(comienza a escribir en el tablero)*

Nicolás: profe, ¿es Cisjordania?

(L): Cisjordania, sí. Pues van a averiguar, van a escribir allá en internet cómo viven los niños allá *(en Cisjordania)* ¿Sí? pueden traer... ojo, lean la información... la pueden traer impresa, no necesariamente copiar. Pero lo importante es que traigan información completa, no una frase y ya no, sino que traigan información porque es la información que necesitamos para trabajar mañana ¿listo? ¿Estamos claros? Mañana tienen clase, mañana ustedes vienen. Si ya acabaron, me van dejando por favor las hojitas acá *(les señala el escritorio)* las del mapa las dejan allá *(les señala la silla donde están dejando los pliegos de papel)* Y pueden guardar y así mismo, ir saliendo *(Los estudiantes se alistan, ordenan el salón y salen)*

Fin de la grabación

CAPÍTULO IV

4.1 Análisis y hallazgos

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal analizar la incidencia de la relación entre las infancias y los adultos a cargo de su cuidado en la configuración de la autonomía y las relaciones interpersonales de los niños y las niñas desde sus propias voces, favoreciendo espacios de participación que permitan escuchar sus opiniones. En este orden de ideas y como se explica en el apartado del proceder metodológico del proyecto, se retoman los planteamientos de la etnografía colaborativa con niños, la Investigación Basada en Artes (IBA) y se justifica además desde la legitimación de la participación de los niños, niñas y jóvenes desde la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989) y en el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez - EBDNi - , en el que se asumen como actores partícipes de la sociedad, pasando de hablar *por* ellos, a hablar *con* ellos; esto como acto de reivindicación con la infancia como etapa de la vida con características propias.

Por otro lado, y dentro del marco de la evaluación, se tiene en cuenta lo planteado desde la OCDE, en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias – DeSeCo -, en el que se trazan una serie de competencias claves que serían útiles como referentes dentro del proceso evaluativo, las cuales permitirían evidenciar qué tan preparados se encuentran los individuos para los diferentes retos de la vida. Estas competencias se clasifican en tres categorías: *el uso de herramientas que permitan interactuar con el ambiente, el poder comunicarse con grupos heterogéneos y el poder ser responsables en el manejo de sus vidas; dichas competencias operan de manera interrelacionada y se encuentran determinadas por el contexto de cada individuo.* De esta manera, se evidencia la importancia de tener en cuenta, dentro del proceso educativo, competencias que ayuden a los individuos a enfrentar las diversas situaciones que se pueden presentar a lo largo de sus vidas y en cada una de sus etapas. Dentro de este proyecto de investigación, se pretende conocer si dichas competencias (todas, alguna o ninguna) se están abordando y cuál es su estado actual, todo ello desde la percepción de los niños y las niñas. Cabe aclarar que se tienen en cuenta las subjetividades económicas que persigue la OCDE, sin embargo, se retoman los planteamientos en este punto teniendo en cuenta su relevancia dentro de las dinámicas del mundo globalizado actual.

Así, el recorrido práctico del presente proyecto se pone en marcha mediante la implementación de una serie de talleres, cuyo hilo conductor está mediado de acuerdo a lo planteado en la “*Teoría de las cinco pieles*” de Friedrich Hundertwasser. Esta teoría propone que los seres humanos utilizamos cinco pieles para relacionarnos y adaptarnos al mundo, pues la epidermis (*primera piel*), parece no ser suficiente para lograr dicha armonía y, en ocasiones, resulta incluso ser un limitante. Según el autor, esta es la piel más cercana a nuestra esencia por lo cual es fundamental; sin embargo, también es necesario explorar esas maneras de extendernos más allá de esta primera piel, de ahí que se planteen las otras cuatro pieles: la vestimenta, el hogar, el entorno y el mundo; las cuales permiten el intentar adaptarnos y relacionarnos con lo cotidiano desde nuestras preferencias o posibilidades.

Abordar el proyecto investigativo desde la “*Teoría de las cinco pieles*” como insumo principal para entablar un diálogo respetuoso con las infancias, permitió realizar un acercamiento mucho más profundo sobre lo que piensan los niños y las niñas frente a las diversas situaciones planteadas en esta serie de cinco talleres (uno por cada piel), partiendo de la relación que ha construido cada estudiante consigo mismo y con los demás, pasando por sus contextos, sus familias, el desarrollo de la autonomía, hasta llegar a sus posicionamientos frente a la realidad de las infancias en el mundo y la configuración de su idea de bienestar.

De esta manera, se presentan los hallazgos tras el análisis de los aportes de los niños y las niñas participantes, de acuerdo a lo plasmado en los registros de cada uno de ellos, lo cual se agrupa en las siguientes categorías analíticas: esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia; autonomía y la construcción de identidad; los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida.

4.1.1 Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia

Al iniciar este camino para conocer las voces de los niños y las niñas, frente a la manera en que, desde su punto de vista, la relación con los adultos a cargo de su cuidado, promueve el desarrollo de la autonomía y se favorecen las relaciones interpersonales en su cotidianidad, era necesario partir de cómo se percibían a sí mismos y cuáles eran los factores

que mediaban esa relación, ello con el fin de determinar cuál era la base de su pensamiento respecto a cómo se sentían consigo mismos y qué tanto influían los adultos en la construcción de dicha relación. La idea era entonces partir desde la esencia del ser hasta llegar a cómo se relaciona, desde sus distintas pieles, con el contexto que les rodea: lugares y personas claves en la construcción de su identidad y, por ende, fundamentales para reconocer su perspectiva frente a distintas situaciones cotidianas, que involucren claramente, la autonomía y las relaciones interpersonales.

En términos de lo planteado por DeSeCo, inicialmente se puede establecer una relación con la categoría denominada “*poder comunicarse con grupos heterogéneos*”. Así, si bien es cierto que la competencia se refiere al poder comunicarse con el otro (socializar), es importante destacar las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo, ya que esto puede interferir en cómo se lleve a cabo dicha socialización. Además, es necesaria una reflexión constante sobre el comportamiento propio y el reconocimiento de necesidades y gustos individuales, ya que ello permite asertividad del actuar del individuo dentro de su cotidianidad.

Hablando en términos de Hundertwasser, en la *primera piel (epidermis)* se reconoce la manera en que los individuos están conectados con su esencia y su infancia. Para este primer taller, se invitó a los niños y las niñas a realizar un registro de sí mismos, primero, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Quién eres?
- ¿Cómo te llamas?
- ¿Te gusta tu nombre?
- ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?
- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué? ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

Luego, en un segundo momento, se les pidió que se dibujaran a sí mismos y escribieran algo muy importante para ellos, sobre su cuerpo y sus emociones. Así, a la hora de analizar la información obtenida de los registros de los estudiantes, se evidencia cómo la relación intrapersonal, hasta este momento, se configura desde el reconocimiento de su carácter y qué tanto influyen los adultos en la construcción de una perspectiva positiva o negativa de sí mismos, ya sea mediante comentarios o acciones específicas: *“Nada porque me gusta como así como soy aunque no tenga algo malo o bueno de mí me acepto tal cual y como soy me río de mis bobadas jsjsjs (sic) (Valery, 10 años) o “mi mamá me dice que no le ponga cuidado a los demás y yo le hago caso y no le pongo cuidado a nadie.” (Laura, 10 años)*

Así, en cuanto a las respuestas registradas, se destaca su preocupación por las emociones que, desde su perspectiva, consideran contraproducentes para la construcción y fortalecimiento tanto de su relación intrapersonal, como de sus relaciones interpersonales: *“Yo soy Laura Camila una niña que es muy peleona, gritona, casi nunca me ves con mala cara”, “Mi familia me dice que para la edad que yo tengo soy muy pequeña y también me dicen que soy muy grosera.” (Laura, 10 años); “Yo cambiaría de mí mis sentimientos (sic) porque soy muy sensible.” (Nathalia, 10 años); “Yo cambiaría mis emociones porque siempre que mi mamá me dice algo yo siempre le contesto mal y hay veces que le grito y yo no debería hacer eso porque ella es la que me cuida me protegió (sic) y siempre dado de comer igual que mi papá.” (Jonathan, 11 años); “Yo soy Santiago de mal carácter” (Nicolás, 12 años)*

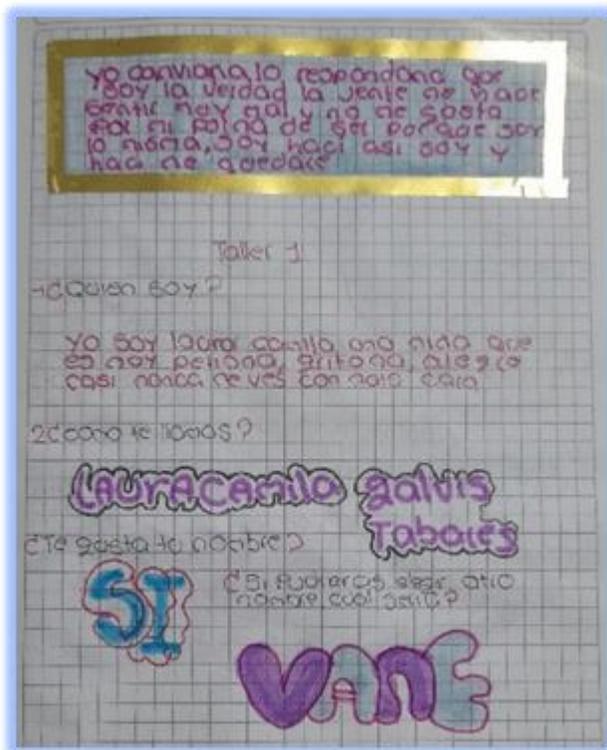


Ilustración 9- Laura Camila Galviz Tabarez - 10 años

“Yo soy Laura Camila una niña que es muy peleona, gritona, casi nunca me ves con mala cara”, “Mi familia me dice que para la edad que yo tengo soy muy pequeña y también me dicen que soy muy grosera.” (Laura, 10 años); “Yo cambiaría de mí mis sentimientos (sic) porque soy muy sensible.” (Nathalia, 10 años); “Yo cambiaría mis emociones porque siempre que mi mamá me dice algo yo siempre le contesto mal y hay veces que le grito y yo no debería hacer eso porque ella es la que me cuida me protegió (sic) y siempre dado de comer igual que mi papá.” (Jonathan, 11 años); “Yo soy Santiago de mal carácter” (Nicolás, 12 años)

Los niños y las niñas participantes, dado el contexto que marcó su participación en los diferentes talleres (año 2021 - los primeros encuentros presenciales luego del

confinamiento estricto debido a la emergencia sanitaria del año 2020), relatan sus sentires frente a lo que, desde su punto de vista, se puede interpretar como *impotencia* para manejar sus emociones y poder expresar su pensamiento de la manera menos hiriente, pero también narran la importancia de contar con una voz guía que los ayude a comprender qué les sucede y como manifestarlo de la manera más adecuada, para que ello no interfiera de manera poco favorable en su entorno, ya sea el escolar o el familiar, y así tampoco se vean afectadas sus relaciones interpersonales, he aquí los primeros rasgos de cómo se manifiesta la autonomía progresiva, la cual busca equilibrio entre la libertad de pensamiento de los niños, niñas y adolescentes, y su necesidad de ser guiados, orientados y cuidados por adultos: la autonomía progresiva sienta las bases para una comprensión holística de la capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes, sin exponerlos de manera prematura a responsabilidades propias de la edad adulta (UNICEF, 2022)

Además, destacan en los registros, el rol de sus familias y cuidadores en términos de la influencia que, desde su punto de vista, ejercen sobre su relación consigo mismos que, aunque en su mayoría es positiva (“*Lo que más me gusta a mi físicamente es mi pelo y por dentro lo divertida que soy.*” (Laura, 10 años); “*Me gusta mi pelo porque mi mamá me dice que mi pelo es bonito y también me gusta porque tengo un poco de rayos monos, rojizos bueno no sé pero los rayos son naturales.*” (Valery, 10 años)), cuando mencionan

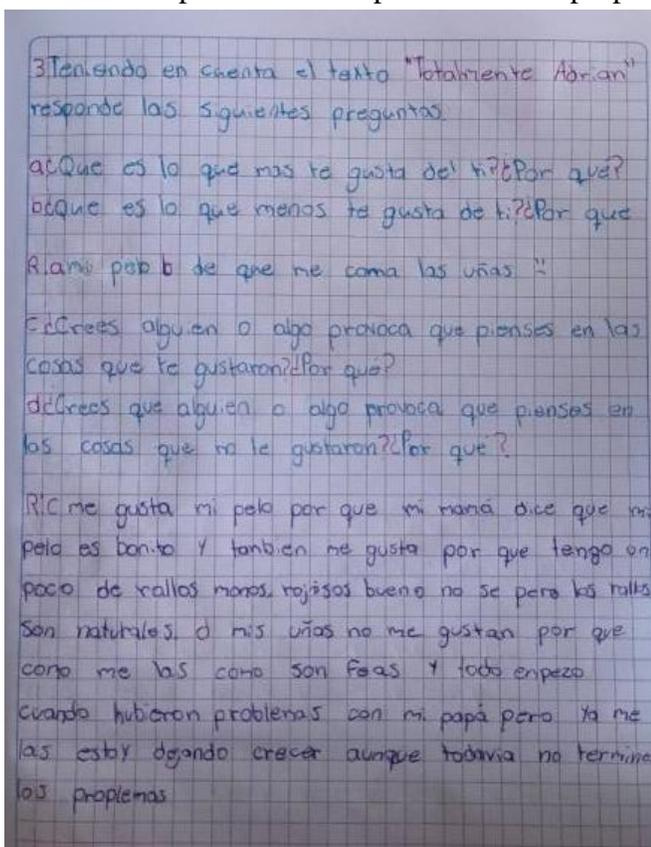


Ilustración 10 - Valery Martínez Laverde - 10 años

algún aspecto negativo frente a la construcción de dicha relación intrapersonal, estos suelen ser plasmados desde marcas importantes en sus vidas, marcas que evidentemente no se pueden tomar a la ligera, teniendo en cuenta que mencionan la primera relación que establecemos los seres humanos, la relación con mamá y papá: “*Quiero olvidar el pasado de*

que mi papá me dejó sola cuando nací” (Isabella, 11 años); “Mis uñas no me gustan porque como me las como son feas y todo empezó cuando hubieron (sic) problemas con mi papá pero ya me las estoy dejando crecer aunque todavía sigan los problemas” (Valery, 10 años); “profe ¿será que puedo escribir eso: “soy Nicolás, el niño que no quiere a su mamá”? Ella me cae mal. (Nicolás, 12 años); “profe, vea que mi mamá es más rara. Cuando ella tiene que trabajar y es sobreprotectora conmigo ¿cierto? y cuando no, me hace un cero a la izquierda y ya.” (Nicol, 11 años).

Evidentemente, el calibre de estas afirmaciones no es para nada menor. Este tipo de comentarios se percibe como un indicador para reconocer qué tanto afectan a los niños y las niñas la forma en que establecen o no sus vínculos iniciales. Es evidente que la manera en que se construya –o no – un vínculo con los cuidadores, sean acudientes o padres, estén presentes o ausentes, formará parte permanente de sus vidas, de cómo se relacionen a lo largo de esta y cómo cada uno de ellos se enfrenta a su realidad, encontrando la manera de entenderse a sí mismos, exteriorizarlo y buscar una guía; como es evidente, los niños y las niñas, desde sus propias voces narran la importancia de dar garantía al cumplimiento a los principios rectores que agrupan los Derechos de los Niños, manifestados en la Comisión de Derechos del Niño - CDN, enfáticamente en el principio que agrupa lo relativo al Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, en el cual se contempla tanto la integridad física como psicológica de los niños, niñas y adolescentes.

Desde este panorama, si bien es cierto que tras la crisis de salud pública a nivel mundial se hizo mucho más evidente la necesidad de atender las competencias socioemocionales, ya en el año 2000 la OCDE mencionaba la relevancia de estas competencias para la construcción de sociedad. En el año 2015, en el artículo denominado *Las emociones valen tanto como los conocimientos*, el Banco Mundial ratifica esta idea, mencionando que está demostrado que contar con habilidades socioemocionales contribuyen a mejorar las posibilidades de salir de la pobreza

El no haber desarrollado habilidades socioemocionales cuando niños resulta en ciudadanos con poca capacidad de controlar sentimientos como la frustración o la ira, y mucho más propensos a reacciones inapropiadas e intempestivas.

Como consecuencia, estas personas no pueden mantener horarios, crear buenas relaciones con otros colegas, negociar en momentos de conflictos o adaptarse a los cambios, según los expertos. Principalmente, se vuelven incapaces de mantener un trabajo estable, lo cual además del impacto negativo en el individuo también puede ser un traspie en el desarrollo societal. (BM, 2015)

Como se evidencia, el largo alcance del trabajo sobre la forma en que los niños establecen sus relaciones interpersonales dentro de ambientes que las favorecen de manera positiva, deriva en individuos que, a lo largo de su vida, van adquiriendo la capacidad de hablar sobre cómo se sienten, qué pueden hacer para afrontarlo y más adelante incluso se convierte en un factor diferenciador en las condiciones de pobreza.

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales; también se aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura. En definitiva, el contexto en sus múltiples acepciones (las características maternas y paternas, la experiencia en la crianza, el acceso a mass media como televisión o internet, entre otros) se vincula de modo decisivo a cómo se aprenden y practican habilidades sociales salugénicas o disfuncionales. (Betina y Contini de González, 2011)

En el marco de la educación, los espacios de participación y de favorecimiento de acciones que posibiliten el desarrollo de la autonomía, pueden ser fomentados desde preguntas concretas que otorgan grandes respuestas, como fue el caso de uno de los talleres implementados durante el proyecto de investigación: *¿Qué piensas de ti mismo? O ¿Qué te gusta o te disgusta?* Es evidente que los niños y las niñas están dispuestos a hablarnos; nos responden y nos cuentan qué piensan y qué necesitan. Aunque también es necesario mencionar que a varios de ellos les resulta complejo definirse a sí mismos, o mencionar sus

intereses o gustos: “*es que no sé qué escribir*” (Juan Pablo, 10 años); “*profe, ¿qué hago? [...] en la primera pregunta, ¿es escribir el nombre mío?* (Isabella, 11 años); “*Nada me dejó pensando en lo que no me gusta porque no hay nada que no me guste.* (Danna, 10 años).

Esta situación puede deberse a múltiples factores, bien sea debido a que este tipo de actividades no son cotidianas (por lo que no les resulta familiares o fáciles de resolver); o porque la manera en que se plantean las preguntas no les facilita la comprensión; o sencillamente puede ser el resultado de haber pasado lejos de la escuela de manera presencial por casi dos años y/o por los modelos de crianza de cada hogar, (que probablemente pueden estar favoreciendo la heteronomía), por lo que resulta necesario generar espacios que les brinden la oportunidad de *dejarlos ser*, desde sus características y su forma de ver la realidad, con el fin de reconocer sus pensamientos, así como también perfeccionar el tipo de actividades que permitan recuperar sus sentires.

En suma, las relaciones intrapersonales de los niños y las niñas, de acuerdo a sus propios registros, se encuentran altamente influenciadas por los adultos a cargo de sus cuidados, bien sea porque fomentan ambientes positivos en los que resaltan sus características físicas y sus cualidades, o todo lo contrario, debido a que la relación con dichos adultos fomente un discurso en el que predominen comentarios o refuerzos poco favorables; o porque dicha relación no se encuentre en los mejores términos; o porque simplemente no exista, lo cual conlleva inevitablemente una percepción negativa de sí mismos.

4.1.2 Autonomía y la construcción de identidad

Continuando por el camino del reconocimiento de las voces de los niños y las niñas frente a situaciones específicas, se llega a lo que Hundertwasser llama *la segunda piel (ropa)*. Es aquí donde, según Sánchez y Albo (2021) se fortalece la identidad, ya que el sujeto se relaciona con otros en el espacio público. Es una piel que se extiende más allá de la dermis y que nos identifica tanto como esta. Es ese tránsito de lo privado a lo público.

2. Las ropas: podrían entenderse como el estatus social, genera diferencia entre individuos de manera reversible (Restany, 2001). Esta segunda piel es el ropaje e investidura; es decir, aquello que se adquiere y que se relaciona con lo otro, con la diferencia y la alteridad. Representa al ser como

construcción social, ubicando al sujeto en el espacio público en su relación con los otros (Palacio, et al., 2016). (p. 68)

En este sentido, abordar las preferencias de vestuario se convirtió en la excusa perfecta para reconocer el desarrollo de la autonomía y de construcción de identidad que se pudieran evidenciar en esta etapa de sus vidas; además, se decide indagar por los gustos en cuanto a la alimentación ya que, junto con el vestuario, se pretendía conocer si existían o no, múltiples factores que incidieran en sus preferencias, teniendo en cuenta el componente cultural (ligado más a lo social que a lo individual) que implica el hablar de la comida

La alimentación está relacionada con el modo de vida del ser humano y dice mucho sobre la educación y la cultura de las personas. Muestra la riqueza o la pobreza de un pueblo, su abundancia o escasez. El inicio de las civilizaciones está íntimamente relacionado con la obtención de los alimentos: su cultivo, preparación, ritual y costumbres; además del placer de comer.

Para Franco (2001) y Bourdieu (en Sloan 2005) el gusto y las preferencias son formados culturalmente y controlados socialmente. Es decir, los hábitos culinarios son influenciados por factores como la clase social, la raza, la religión, la edad, la educación, la salud y el ambiente social. Por lo tanto, se puede afirmar que el gusto es formado socialmente y no individualmente, e influye el comportamiento de consumo como expresión de la clase social a la que se pertenece. (Nunes dos Santos, 2007)

Hasta este punto, los relatos de los niños y las niñas han permitido evidenciar la incidencia que tienen sus cuidadores principales a la hora de orientar la relación que establecen consigo mismos. Sin embargo, ello no quiere decir que los niños y las niñas requieran siempre de un adulto que les diga qué o cómo pensar, sino que piden una guía constante frente a lo que demanda la esencia de su ser, sus características, la identidad que están configurando y lo que se encuentra en su contexto, tal y como se evidencia cuando se les pregunta sobre en qué momento les permiten hacer las actividades que más les gustan: *“Después de hacer las tareas” (Sara, 11 años); “Tengo que organizar la pieza. Tenerla como organizada” (Alejandro, 10 años); “sí, pero después de hacer tareas y de arreglar mi cuarto” (Nicolás, 12 años).*

Desde el proyecto DeSeCo, se encuentra la competencia categoría 3: *actuar de manera autónoma*. Esta categoría se tiene en cuenta desde la necesidad de forjar una identidad y unas metas claras en un mundo complejo; la necesidad de ejercer derechos y responsabilidades y la necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento (p. 13) Más allá de gobernarse a sí mismos, cada individuo debe comprender la pluralidad propia de la sociedad y las dinámicas que allí se entretajan.

[...] Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones.

En general, la autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar. Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción. (OCDE, 2000)

En este orden de ideas, hablar de las preferencias en alimentación y vestuario, brindó aportes frente a la manera en que se evidencian algunas características de la configuración de su identidad y los rasgos de autonomía en este momento de su vida, aunque, como se analizará más adelante, si bien es cierto que la autonomía se define desde la relación con los demás, es una idea que resultó ser mucho más compleja al ser abordada desde las voces de los niños y las niñas.

Pero, ¿Cómo se puede evidenciar *el actuar de manera autónoma* desde la elección del vestuario y la alimentación? Si bien es cierto que el proyecto DeSeCo menciona específicamente a los jóvenes y adultos, resultaría lógico pensar que en algún momento de sus vidas estos adultos tuvieron una infancia en la que se inicia el desarrollo de dicha capacidad y en la que esta se favorece – o no-, por lo que no es una etapa ajena a la cimentación de este tipo de actitudes, tal y como se menciona desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. De allí la importancia de retomar nuevamente los planteamientos del EBDNi, en el que se reconocen las particularidades de la infancia, pero, sobre todo, la importancia de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Es necesario que, desde la infancia, se reconozcan los rasgos de esta etapa de la vida en términos de la autonomía y la identidad y cómo, al igual que las relaciones intra e interpersonales, se construyen y se nutren de manera gradual, respetando cada momento de la vida en el que se encuentra el individuo, sin obligarle a prepararse para ser adulto, sino atendiendo a las características de esta etapa de su vida: la infancia.

El desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas. Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y las de interacción con pares. (Betina y Contini de González, 2011)

Al entablar el diálogo con los niños y las niñas, durante este taller se pueden evidenciar tres factores que inciden en la construcción de identidad y los rasgos de su autonomía con respecto a sus preferencias en cuanto al vestuario y la alimentación: la conciencia del cuidado, las preferencias netamente personales (o gustos) y las retribuciones al cuidado brindado por sus seres queridos.

En este orden de ideas, en primer lugar, se analizará lo concerniente a las preferencias en la alimentación y más adelante, se hará lo propio en términos del vestuario. Para recopilar esta información, se les solicitó a los niños y las niñas que registraran en un cuadro sus sabores preferidos y aquellos que no les gustaban tanto, todo ello acompañado de dibujos y escritura propia que daba cuenta de sus elecciones y los motivos por los cuales preferían unos sabores más que otros.

Se encuentra que los participantes tienen en cuenta las recomendaciones que desde sus hogares les han dado en términos alimenticios: *“yo no puedo tomar leche (...) a mí si me toca deslactosada.”* (Karen, 12 años); *“no me gustan las cosas (...) con grasa ... porque estoy en dieta ...”* (Adolfo, 10 años), *“porque cuando él trae comida, trae jugo”* (respuesta del participante al preguntar por qué creía estar seguro de que un estudiante había registrado que no le gustaba la gaseosa) (Juan Sebastián, 10 años). Así, a pesar de que pueda presentarse la oportunidad de consumir cierto tipo de alimentos, son conscientes de las consecuencias que puede acarrear esto para sus organismos, por lo que deciden no consumirlos. De este modo, se puede inferir que los niños y niñas conocen las consecuencias

de sus decisiones en términos de su alimentación y cómo esto puede afectarlos, cuando sus padres y/o cuidadores no están cerca de ellos.

En suma, la mayoría de las preferencias de los niños y las niñas se basan netamente en gustos personales, por la misma razón, les resulta complejo justificar un motivo más allá de que les gusta “porque sí”: “*me disgustan porque saben feo.*” (Eimy, 12 años); “*no me gustan los sabores que tienen porque saben feo*” (Valery, 10 años); “*la comida que me gustaría preparar es el arroz con pollo porque me encanta.*” (Nicol, 11 años). Sin embargo, son conscientes que lo que se considere agradable o desagradable en términos alimenticios, depende de cada persona, pues reconocen la diversidad de pensamiento entre unos y otros: “[...] *cada uno tiene sus gustos*”, “*Porque hay familiares que no les gusten.*” – refiriéndose a ciertos sabores o platos - (Alejandro, 10 años)

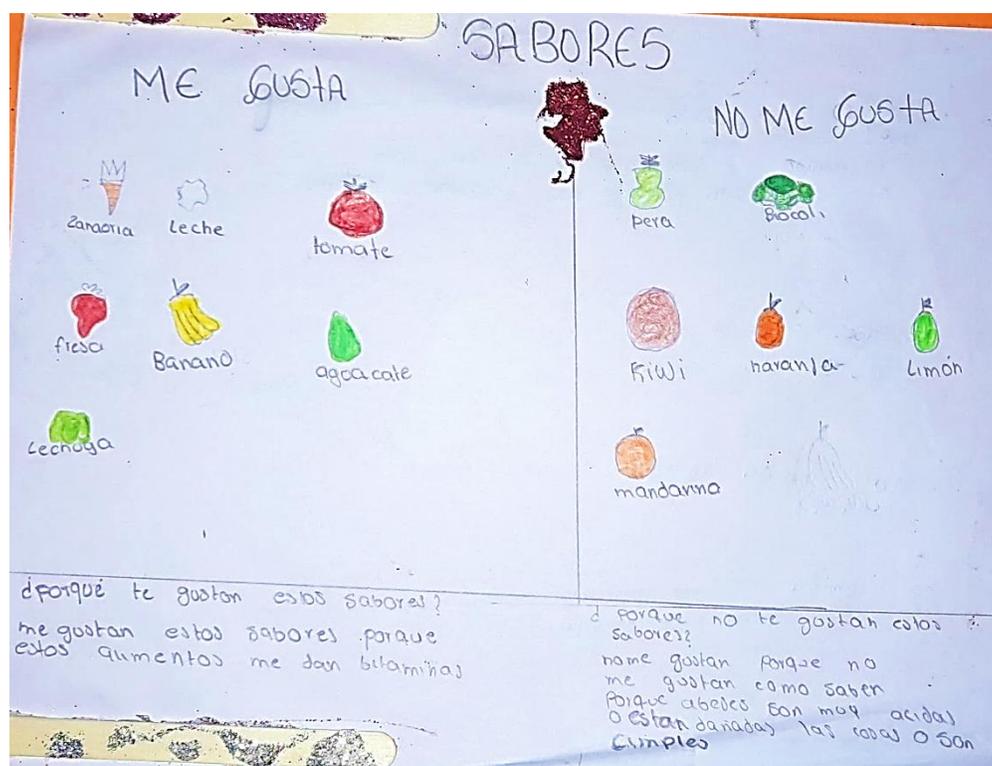


Ilustración 11 -Nicol Dayana Montalvo Martínez – 11 años

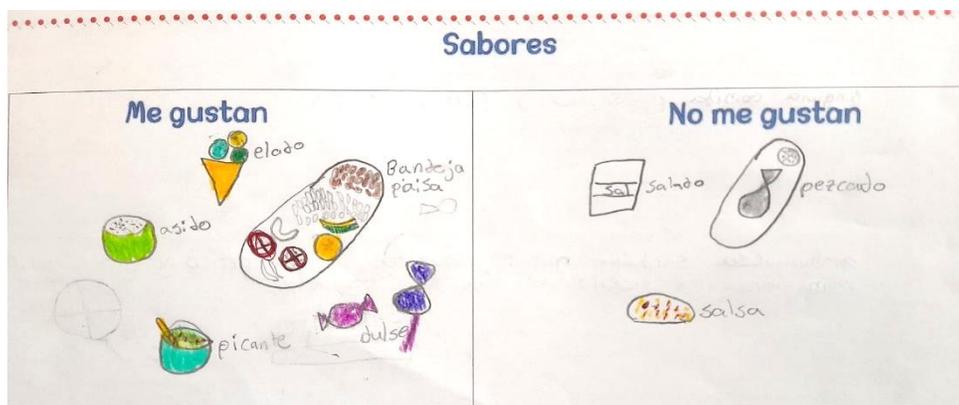


Ilustración 4 - Sabores - Danna Sofía Díaz Ruíz - 10 años

Por otro lado, manifiestan no tener mucha elección respecto a cuando se sirve en casa algún alimento que no sea de su agrado. Dicho de otro modo: en casa se preparan alimentos agradables para quienes los consumen, pero cuando no existe la posibilidad de preparar este tipo de alimentos con la frecuencia deseada, es necesario consumir lo que tengan a su disposición: “A veces nos quedan huevos, y nos toca comer todos los días huevos.” (Juan Pablo, 10 años); “mi mamá ya me tiene, pero el gancho ahí en la mesa (señalando que lo regaña o le advierte que no se puede levantar si deja comida en el plato)”, “En el refrigerio que usted nos daba había mucho huevo, entonces pues me tocaba...”- refiriéndose al complemento alimentario, que durante la pandemia fue un mercado básico que reemplazó el refrigerio industrializado- (Alejandro, 10 años); “digamos, a mí no me gusta la yuca y... [...] y a mi papá le preparan, digámoslo, un sudado, pero sin papa ni nada, solo yuca. Y mi mamá hace la yuca y me toca comerme la yuca también.” (Nicolás, 12 años).

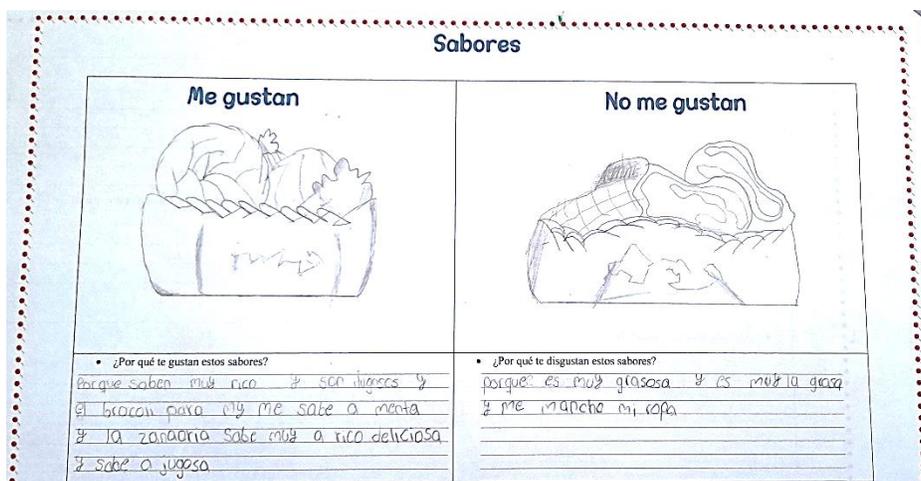


Ilustración 12 - "Sabores - Adolfo Quiñonez - 10 años

Ahora bien, al hablar de la preparación de los alimentos, los niños y las niñas manifiestan su interés por aprender a desenvolverse en contextos en los que, por alguna razón ya no tengan a un adulto cerca; o como acto de agradecimiento por los cuidados recibidos o como una manera de equilibrar las cargas en el hogar. Así respondieron algunos a la pregunta sobre por qué creían que era necesario aprender a cocinar: *“para ser independiente”* (Nicolás, 12 años); *“para cuando uno sea grande, poderse defender.”* (Alejandro, 10 años); *“porque cuando nuestras mamás mueran, nosotros tenemos que cocinar.”* (Sara, 11 años); *“Para cuando uno ya esté viviendo solo, para que cuando, a veces, uno llega y hace el almuerzo.”* (Valery, 10 años); *“para yo poder hacer un almuerzo.”* (Juan Pablo, 10 años). Y así respondieron cuando se les preguntó por qué querían aprender a cocinar ciertos platos: *“los huevos y pancakes porque es lo único que sé hacer sin quemar (sic) y mi mamá trabaja y yo hago mi comida”* (Laura, 10 años); *“pollo sudado porque a mi (sic) hermanos les gusta mucho así que se los quiero preparar cuando ellos quieran”* (Xiavi, 10 años); *“porque quiero prepararle a mi mamá.”* (Sara, 11 años).

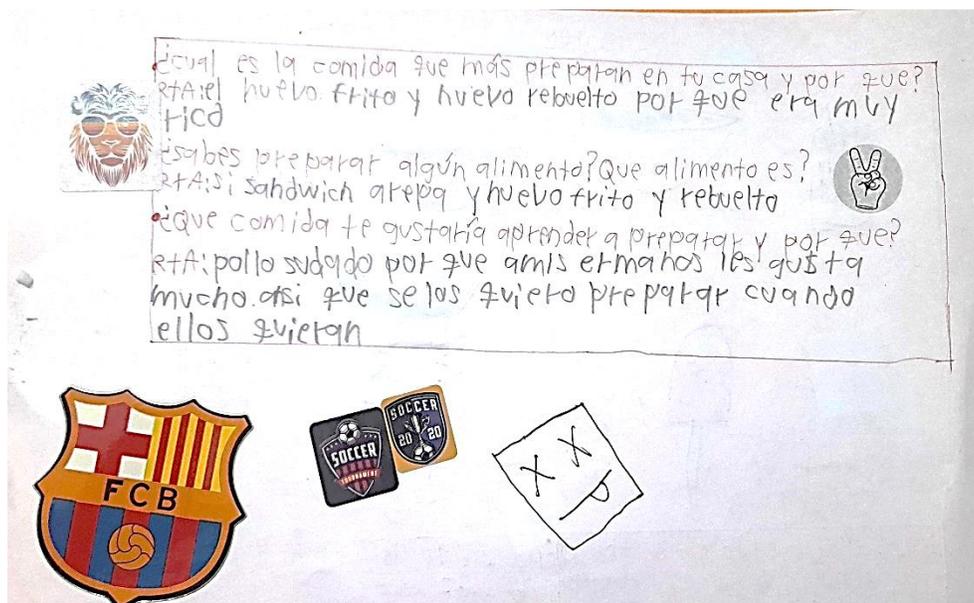


Ilustración 14 - Johan Xiavi Parra Triana - 10 años

Como se evidencia en los registros, es claro que los niños y las niñas son absolutamente conscientes de que los gustos alimenticios son tan variados como cada uno de ellos, además, reconocen que el deseo de aprender a preparar alimentos (independientemente de que lo hagan como acto de agradecimiento con sus cuidadores), siempre está mediado por

el gusto propio, por esa respuesta que en ocasiones parece demasiado concreta por lo corta que resulta, pero que cuando se analiza desde una perspectiva de los rasgos de la autonomía progresiva y de la identidad, se encuentra que es absolutamente contundente: *“quiero aprender porque quiero, porque me gusta”*.

Ese deseo que se despierta por atender lo que aflora en la esencia de su ser, es aquel que se pudiera favorecer con el paso del tiempo. Ese deseo es el que se puede potenciar: hacer las cosas, desear hacerlas por la satisfacción propia - en un contexto de este tipo, claro está-; aprender a hacer algo por la satisfacción de hacerlo, puede resultar absolutamente favorable para lo que se abordará en este apartado y que surge tras el análisis de las preferencias en términos de la vestimenta: el desarrollo de la autonomía.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, (Cillero, s.f,) el asumir a los niños como sujetos de derechos implica no solamente que se reconozcan desde el punto de vista jurídico sino, además, desde el ámbito político y social. Igualmente, se enfatiza la idea de la infancia como etapa de la vida con características particulares que no necesariamente indican la preparación para la vida adulta

La CDN, a diferencia de la tradición jurídica y social imperante en muchos países hasta antes de su aprobación, no define a las niñas y los niños por sus necesidades o carencias, por lo que les falta para ser adultos o lo que impide su desarrollo. Por el contrario, al niño se le considera y define según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad.

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. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos. La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica. (Cillero, s.f.)

Si bien es cierto que se hace referencia a la autonomía en el ejercicio de los derechos y su cualidad de ser progresiva respecto al desarrollo de los niños y las niñas, el contexto de

esta terminología resulta particularmente necesario en la medida en que el presente proyecto de investigación retoma sus voces, con el fin de identificar sus preferencias en términos de su vestuario. No solamente porque ello sea un reflejo de la identidad que se encuentra en constante construcción, sino que permitir a los niños espacios de participación en los que su voz sea tenida en cuenta, fortalece su autonomía y, por ende, la misma en el ejercicio de sus derechos dentro de su cotidianidad, asumiendo, tal y como lo menciona Cillero (s.f.), la responsabilidad que se adquiere también de manera gradual.

En términos del desarrollo de la autonomía moral y la autonomía intelectual, tal y cómo se menciona en el apartado teórico, es fundamental tener presente que, como capacidad de regirse a sí mismo, se desarrolla de manera gradual, acorde a la edad de los individuos e incluso durante su edad adulta. También, es necesario tener en cuenta que se plantea un desarrollo ideal de la autonomía y que la gran mayoría de los seres humanos se desarrolla por debajo del ideal teniendo en cuenta la incidencia de los contextos y el tipo de actitudes que se enseñan, las cuales, en su mayoría, fomentan el comportamiento ligado a la heteronomía.

Al implementar esta serie de talleres, es evidente cómo se demuestran rasgos de la autonomía en relación al desarrollo de la moral; en relación al conocimiento (autonomía intelectual) y en relación al ejercicio de sus derechos acorde a su edad, y no solo esto, sino las responsabilidades que han asumido los niños y las niñas y las consecuencias de su actuar.

Así, en términos de la autonomía en relación al desarrollo de lo moral, los niños y las niñas son conscientes del tipo de comportamientos que pueden resultar contraproducentes, de acuerdo a lo que han aprendido en sus hogares. De este modo, en varias ocasiones mencionan la importancia de comer saludable o de no comer en exceso, pero también se evidencia que este comportamiento aún está regido al “premio y castigo”, así como a la obediencia. Lo mismo ocurre al analizar los registros en relación al desarrollo de la autonomía intelectual, pues esta aún se encuentra ligada a la aprobación de la maestra y a la constante explicación y refuerzo frente a tareas que pudiesen parecer sencillas, pero que para ellos no eran comunes, por lo que no era fácil llegar a la respuesta que, desde su perspectiva

fuera la indicada, por ende, la constante en los registros es encontrar frases del tipo: “*profe, ¿qué es lo que toca hacer?*”; “*profe, ¿así está bien?*”, aun cuando fueran preguntas que involucraban respuestas de tipo personal, que no tenían una respuesta “correcta” o “incorrecta”.

En cuanto a la autonomía en el ejercicio de sus derechos, si bien aún está bastante ligada a los adultos que se encuentran a cargo de su cuidado como garantes principales de sus derechos, fue posible vislumbrar un rasgo de esta al momento en que los estudiantes, por ejemplo, reconocen que tienen derecho a una familia, pero estas familias no siempre van a estar allí o no siempre se entablan vínculos favorables con ella, por lo que inician la búsqueda, a su manera, de comprender esta relación, exteriorizarla y ver las consecuencias de abordarlo o no. Saben y son conscientes de la importancia de sentirse a gusto, pero también entienden que es mejor cuando van de la mano con un adulto, guiando y orientando el proceso sin necesidad de coartarlo o de sentirse juzgados, como se verá más adelante al momento específico de hablar sobre sus preferencias del vestuario.

Retomando directamente los aportes de los estudiantes, para recopilar esta información, se les solicitó previamente a los niños y las niñas enviar una fotografía vía WhatsApp de las prendas de vestir que más les gustaran; la condición era que no debía aparecer en la fotografía información que pudiera dar cuenta del dueño o la dueña de la prenda, pues la idea era descubrirlo durante la sesión. Estas fotografías fueron ubicadas inicialmente sin ninguna descripción, pero al avanzar con el taller, los niños y las niñas fueron registrando las razones por las cuales preferían dichas prendas, esto con el fin de armar una galería en la que pudieran apreciar la “*segunda piel*” de todos los participantes:



Ilustración 15 - Taller 2 – Equipo 1 – Galería “Mi segunda piel”

En términos de la Teoría de las Cinco Pielas, el análisis de la construcción de identidad desde las preferencias al vestir, resulta sumamente valioso cuando se asume la ropa como una segunda piel que favorece la identidad propia, lo cual se evidencia en el momento en que los niños y las niñas manifiestan que pueden elegir sus prendas de vestir teniendo en cuenta sus gustos personales, como colores, formas, estilos o materiales: *“Me gusta porque es bonita, cómoda, me gusta también porque el color es bonito”* (Danna, 10 años); *“me gusta porque es destapado, no entra tanto calor y porque es del mismo color (...) me gusta porque es sencillo y cómodo”* (Karol, 11 años); *“el estilo y la comodidad, por el color, por la tela, la textura y la forma”* (José, 12 años); *“Me gustan los jeans”* (Stephanny, 11 años)

Es claro que la vestimenta está regida por condiciones culturales y climáticas, pero también es necesario reconocer que los participantes perciben cierta libertad a la hora de usar determinadas prendas de vestir. Si bien la mayoría de las prendas fueron adquiridas como regalo de parte de sus cuidadores y/o familiares, los niños y las niñas manifiestan no solo conformidad con las prendas elegidas por sus cuidadores, sino también expresan gusto y un recuerdo particular con respecto a dichas prendas; como se muestra por ejemplo en el registro de Stephanny, una estudiante que tenía su propio dinero para comprar una prenda de vestir

(producto de un regalo), eligió un jean de color negro y manifiesta que su mamá estuvo de acuerdo con ello: “ese jean lo compré yo, con mi plata. La camisa sí me la dio ella, pero ella no me dijo nada por el jean”.

En este punto se retoma la gratitud hacia los seres queridos y el vínculo que se construye a través de detalles representados en las prendas de vestir elegidas como favoritas: “Me gusta porque mi mamá me la dio en un día muy especial para mí” (...) “Pues yo pensé en mi mamita” (Juan Sebastián, 10 años); “esta prenda, me la dio mi papá y mi mamá, es hermosa y me gusta todo el color, yo quiero todo lo que me dan mis papás, yo los amo mucho a los dos como a nadie más” (Karen, 11 años). Así, mediante dichos registros, se puede evidenciar la forma en que, a través de las prendas de vestir, los niños y las niñas evocan a sus seres queridos como aquellas personas que conocen sus gustos y, además, el recibir esas prendas, más allá del deber de sus cuidadores por ofrecer el vestuario, representan actos de amor que permiten entablar un vínculo mucho más cercano con su familia, lo cual también incide en cómo se establecen las relaciones interpersonales con los miembros de esta.

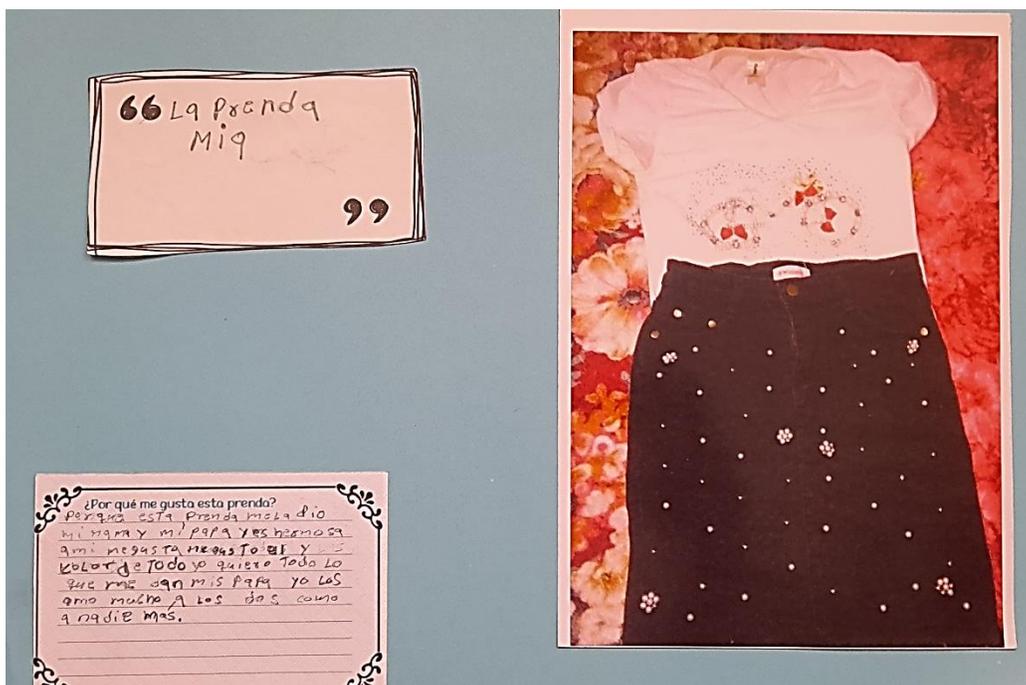


Ilustración 16 - "La prenda mía" -Karen Yuliana Nieto Jaramillo - 12 años

Realizar prácticas de este tipo, en las que se involucre el reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas, no solo promueve un espacio seguro en el aula en el que puedan manifestar sus gustos sin temor a sentirse juzgados, sino que, además, brinda la oportunidad de ejercer la autonomía en relación al desarrollo de la moral, al desarrollo intelectual y al ejercicio de sus derechos, favoreciendo el hecho de asumir las consecuencias de su actuar. Así, en el momento en que expresan cómo pueden sentirse otras personas cuando se les señalan particularidades desde la ofensa o la burla, aprenden a entablar relaciones interpersonales basadas en el respeto por el otro y, finalmente, comprenden su rol como sujetos de derechos que pueden expresar sus sentires y ser guiados en procura de la garantía de sus derechos.

Nada de esto pudiera ser tratado en otros espacios cuando no hay un mediador que fomente el buen trato, el respeto o la escucha al momento de reconocer los gustos o preferencias del otro, aunque es necesario reconocer que esta no es una tarea fácil: como educadores, es necesario despojarse de juicios de valor, de prejuicios, de conductas e incluso gestos que hacen que este vínculo se vea afectado y, por lo mismo frágil de su naturaleza, termine siendo una tarea más por cumplir unas actividades y no la posibilidad de crear un ambiente seguro para la convergencia de identidades de los niños y las niñas.

4.1.3 Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida

Avanzando por este recorrido del diálogo con los niños y las niñas y el reconocimiento de su pensamiento como eje fundamental del presente proyecto investigativo, la primera parte del siguiente taller aborda *la tercera piel (casa)*, que en términos de Hundertwasser, es la piel que permite relacionarnos con lo que nos rodea, respetando además el medio ambiente. Es el inicio de la construcción de la identidad a partir del espacio que se habita, siendo la ventana del hogar la que permite el contacto con el mundo. El autor objeta la arquitectura y se inclina en sus obras por la creación de espacios que cuenten con líneas curvas, en los que los elementos naturales se entrelazan con los espacios que habitan los individuos (Sánchez y Albo, 2021)

Así las cosas y para indagar cual es la percepción que tienen los niños y las niñas sobre la forma en que habitan en el mundo desde su relación con los espacios de su casa, los espacios de sus barrios, con quienes los habitan y cómo se relacionan con los otros, se les invita a plasmar mediante dibujos, inicialmente, la casa en la que habita cada uno, resaltando el lugar que más les guste, escribiendo la razón por la cual les agrada y con qué objetos de dicho lugar se sienten más cómodos. Más adelante, se propone a los niños y las niñas dibujar un mapa de su barrio en el que indiquen los lugares que les gustan, los lugares que no les gusta, los lugares que les encantan y los lugares que quisieran cambiar.



Ilustración 17 - "Mi casa vs. La casa de mis sueños" -Laura Camila Galviz - 10 años

Al analizar los registros, desde el punto de vista de los niños y las niñas, hay espacios cotidianos que son sinónimo de tranquilidad, generalmente estos lugares son su casa, su cuarto y a niveles más amplios (como se analizará más adelante), los lugares de sus barrios donde pueden tener espacios para el ocio, compartir con más niños o donde pueden practicar deporte y jugar: “La sala – me gusta porque puedo ver películas. El objeto que me hace sentir cómoda es el sofá” (Nicol, 11 años); “Mi cuarto – para jugar, saltar, dormir, Objetos: la cama – el celular” (Diego, 11 años); “Piscina - casa – porque me siento bien y feliz”

(Nicolás, 12 años); “Mi cuarto – me gusta esta parte de mi casa porque ahí siempre estoy calmado y relajado y los objetos son el ventilador, mi cama, la mecedora y el televisor.”
 (Xiavi, 10 años); “Me encanta: La cuadra – porque está mi casa y mis vecinos.” (Kevin, 10 años); “La cancha – me encanta porque ahí juego fútbol.” (Juan Pablo, 10 años); “Mi cuarto – me gusta este espacio porque es cómodo y no hacen ruido.” (Nathalia, 10 años).

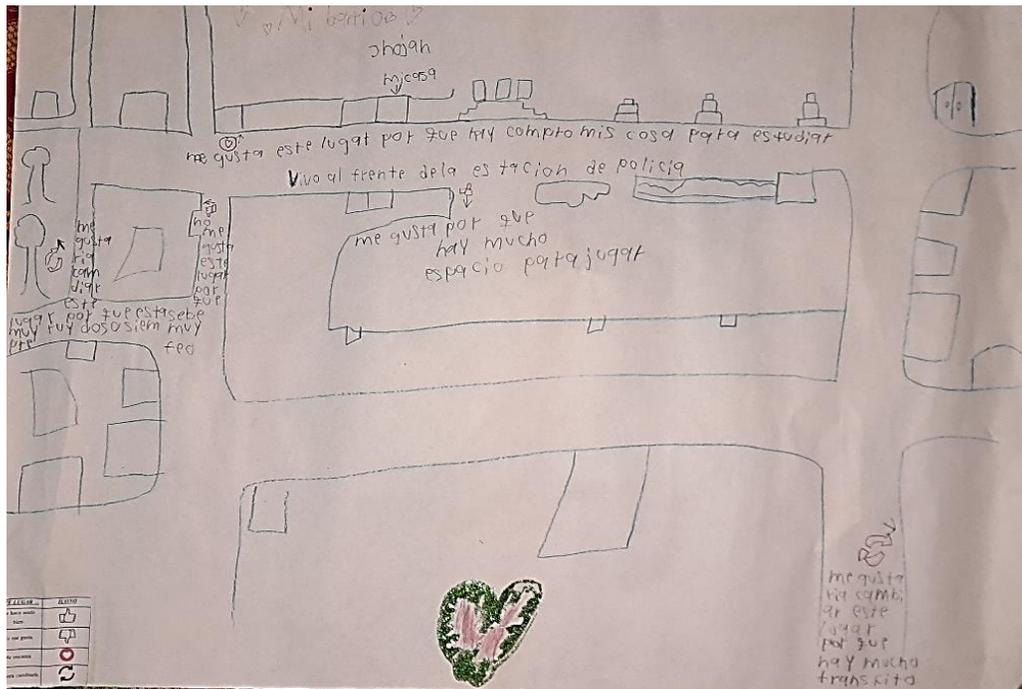


Ilustración 18- "Mi barrio" - Johan Xiavi Parra Triana - 10 años



Ilustración 19 - "Mi barrio" – Jineth Mariana Agudelo Díaz - 10 años

Ahora bien, ¿Cuál es la idea de bienestar que prima en los niños y las niñas? En primer lugar, es importante mencionar que esta idea, a lo largo del desarrollo de los talleres, se fue nutriendo y cambiando significativamente. Así, una primera percepción de la idea de bienestar se puede rescatar a partir de los registros de los niños y las niñas a la hora de preguntar tanto sobre su casa, como sobre la casa de sus sueños.

En este punto, los estudiantes manifestaron su preferencia por contar con más espacio en su casa, ya sea para realizar más actividades o para poder llevar una vida mucho más cómoda de la que tienen actualmente y por qué no, rodeada de comodidades que permitan satisfacer todo aquello que desde su punto de vista es primordial, como la actividad física o el lugar adecuado para compartir con todos sus seres queridos: “¿quiere ver mi mansión? mi casa vea [...] vea, va a ser como un estadio acá abajo; y acá se parte una cosa acá y luego una piscina y acá como la cocina, acabó como el televisor y no más, y acá como un gimnasio” (Jonathan, __ años); “¡yo quiero que tenga noventa baños! [...] porque hay visitas profe, ¡muchas!” (Laura, 10 años); “Bueno, la de mis sueños que tenga unas... hartas habitaciones [...] pues para meter a toda mi familia [...] quisiera la cocina... unos 20 baños [...] Un jacuzzi, una piscina y un spa” (Neyder, 11 años); “Mi cuarto, el cuarto de mi mamá, el de mi hermana, la piscina, los juegos, el cine, el cuarto de visitas, un jacuzzi” (Stephany, 11 años). Al momento de pensar en la casa de sus sueños, y como se mencionó previamente, en la mayoría de los casos, los niños y las niñas plasmaron lugares que tuviesen grandes espacios, con recursos que desde su punto de vista resultan suficientes para que tanto ellos como las personas más queridas, tuviesen comodidades; en palabras de Hundertwasser, se encuentran constantemente registros que dan cuenta de su deseo por querer estar en lugares que se encuentren en armonía con la naturaleza y con la construcción humana individual.

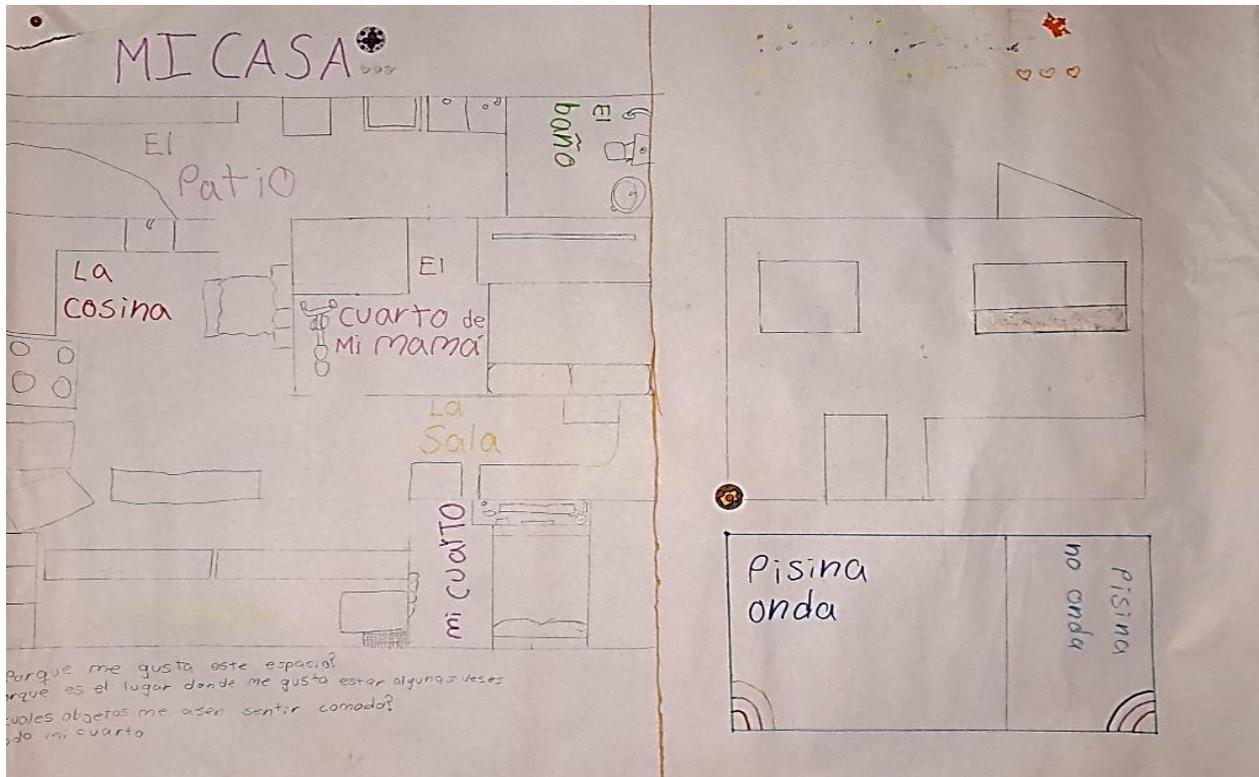


Ilustración 20 - "Mi casa vs. la casa de mis sueños" - Sara Julieth Rodríguez Bernal – 11 años



Ilustración 21 - "Mi casa vs. La casa de mis sueños" – Juan Pablo Pulido Martínez - 10 años

Por ende, se evidencia la importancia de crear un vínculo con el espacio en el que prima la comodidad y el bienestar de quienes la habitan, y en algunos casos, buscando la manera de tener elementos naturales en el hogar o cerca de este: *“Mi casa de mis sueños sí tiene árbol, Mi casa de mis sueños sí tiene un marrano”* (Kevin, 10 años); *“En la de mis sueños sí tengo camino de pasto, En la de mis sueños sí vivo cerca al río.”* (Juan Pablo, 10 años); *“¿le digo cómo me la imagino yo? [...] una mansión grande, con piscina y caballos y perros”* (Diego, 11 años); *“acá iría la tienda, la puerta, una ventana y... el balcón y la terraza.”* (Sara, 11 años); *“Me gusta el río (que queda cerca) me hace sentir en el campo, relajado”* (Harold, 10 años). Como se puede observar, el paso por la tercera piel está íntimamente ligado con la transición hacia la cuarta piel (*la identidad*), ya que, en términos del autor

Este espacio es de tensión e interacción entre lo individual -capas 1, 2 y 3- y lo público, ya que aquí sucede el contacto con otras personas en comunidad, se comparten lenguajes comunes dentro de la familia con la que se cohabita, y con la naturaleza de otras personas. (Sánchez y Albo, 2021)

Para el caso del presente proyecto, el paso a la cuarta piel (*la identidad*) se ve reflejado al momento en que los niños y las niñas comienzan a enlazar elementos del exterior (fuera de su casa) con elementos que querían o imaginaban al interior de esta. Tal y como se menciona previamente, muestran la importancia de contar con ventanas, balcones, árboles y mucho espacio para disfrutar con sus seres queridos.

En este punto, los niños y las niñas elaboraron un mapa de su barrio, y en él plasmaron la forma en que habitan su territorio, así como lo que este les posibilita y les transmite. De esta manera, también se encuentran los lugares que generan percepciones negativas, como las calles oscuras, lugares que les producen miedo o incomodidad debido al ruido o a la cantidad de personas que allí se transitan, como la plaza de mercado: *“Quisiera cambiar este lugar: Cuadra – (cerca de la plaza de la constitución) me gustaría cambiar este lugar porque es muy ruidoso - Cuadra – (cerca de la plaza de mercado) – me gustaría cambiar este lugar porque hay mucho tránsito (sic)”* (Xiavi, 10 años); *“Calle – (a dos cuadras de la casa) porque*

es muy oscuro” (Kevin, 10 años); “Una calle – la quiero cambiar porque hay mucho carro.” (Juan Pablo, 10 años).

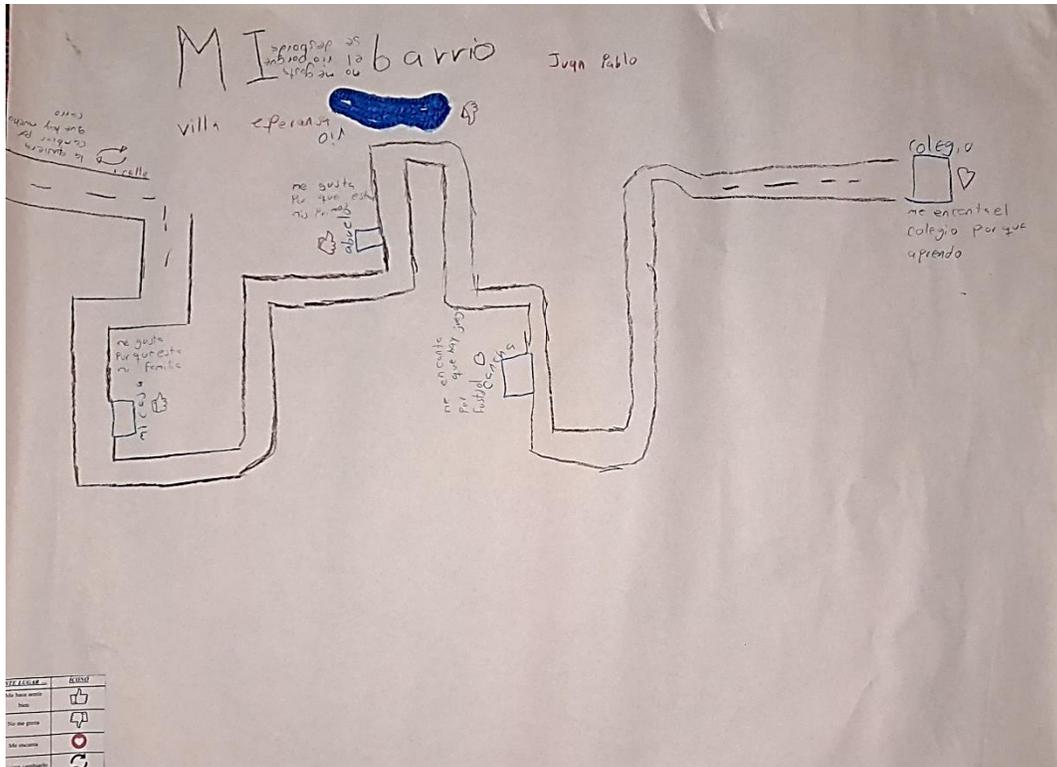


Ilustración 22 - "Mi barrio" - Juan Pablo Pulido Martínez - 10 años

Desde la perspectiva de la arquitectura y las ciencias sociales, Ayala García (2017), señala que el espacio que se habita se presenta entonces como el lugar que favorece la creación de vínculos e identidades, es un lugar dinámico que se construye desde la interacción y la percepción de quienes lo habitan

Al respecto, Augé (1999) construye un discurso en el que se analiza la ciudad bajo una perspectiva social e individual que la define como un espacio antropológico en el que lo construido tiene un sentido para quienes lo habitan, lo viven, o lo observan; se configura así una relación entre lugar, identidad e historia, a partir de la cual el ser humano establece vínculos con el espacio y con sus pares.

[...] Por tal razón, a partir del reconocimiento de esta línea de pensamiento transversal se puede establecer que la ciudad no es sólo un espacio de elementos físicos que albergan a una población, cuya única función radica en satisfacer las necesidades de sus habitantes. Al contrario, la ciudad da cuenta del carácter vivencial y experimental que surge de la cotidianidad, de la puesta en marcha de las actividades desarrolladas en los espacios de uso colectivo y de la autodeterminación de sus pobladores; la ciudad es el eje fundamental, a través del cual se conjugan elementos que otorgan sentido a la vida en comunidad (Borja, 2012) y que se desarrolla como un espacio que responde a un modelo de organización económico, político, social, cultural y morfológico (Llavería, 2006). (p.194)

A partir de esta línea de pensamiento que, si se quiere, también se puede enmarcar dentro de los planteamientos de Hundertwasser, la arquitectura y la planificación urbana pueden ir más allá de las líneas y de los edificios con cierto aspecto, enfrentándose a la posibilidad de tomar en consideración la participación directa de quienes lo habitan, pues son los individuos quienes interactúan en él, conocen sus necesidades y las posibilidades de sus territorios desde sus experiencias con el mismo.

Para hablar enfáticamente de la perspectiva de los niños y las niñas, el reconocido pedagogo Francesco Tonucci, en su libro "*La ciudad de los niños*" (1996), ya mencionaba la importancia de contar con la opinión de los niños y las niñas como sujetos con una perspectiva particular del espacio y como construirlo para vincularse con él, no desde el miedo o la protección, sino desde el disfrute y la exploración

Según los adultos, parecería que a los niños les gusta jugar en terreno llano, sin importarles que el espacio horizontal les impida esconderse porque de esta manera permiten que sean vigilados fácilmente. ¡El niño debe jugar bajo vigilancia! Un segundo aspecto preocupante es que los adultos indican a los niños qué juegos deben hacer en esos espacios. Nosotros adultos hemos olvidado rápidamente que el juego está ligado al placer, y el placer --tratemos

de pensar en nuestras experiencias adultas de placer-- mal se conjuga con el control y la vigilancia. Las instalaciones están pensadas para juegos repetitivos, banales, tales como hamacarse, deslizarse y dar vueltas, pensando que el niño es más parecido a un hámster que a un explorador, a un investigador, a un inventor.

[...] Invitar a los niños a proyectar espacios y estructuras reales de la ciudad, con la colaboración de técnicos reales como urbanistas, arquitectos, psicólogos, etc., no significa delegar a los niños la tarea de proyectar, que siempre y de algún modo estará ligado a un título habilitante y que hará a un adulto autor y responsable del trabajo realizado (no podríamos denunciar a un niño por no haber previsto el drenaje en el proyecto de un jardincillo). En cambio, significa abrir también a los niños la posibilidad del aporte y de la participación. (p.23)

Algo similar ocurre entonces en el planteamiento del problema investigativo del presente proyecto de investigación, en el que se refiere, entre muchos otros, el cuestionamiento frente a los espacios que habitan las infancias y su participación directa *en* y *sobre* los mismos, así como su perspectiva frente a lo que rodea su existencia y su relación consigo mismos.

Implementar esta serie de talleres y abrir la puerta a estos espacios de encuentro, como se evidencia hasta este punto, no solo resulta importante, sino además necesario para entablar diálogos respetuosos con los niños y las niñas, y que, a su vez, se posibilite conocer a fondo las particularidades de su pensamiento, además de ser una invitación para que los adultos que tienen conocimientos en diversas áreas, se especialicen en el trabajo de entender los puntos de vida de los niños y las niñas frente a diversos temas. Esto, sin duda alguna, y como lo menciona previamente Tonucci (1996), significaría un paso más en la apertura de espacios de participación y de autonomía en el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

Así, de acuerdo con los registros analizados, por un lado, los niños y las niñas muestran impactos positivos en la relación que han establecido con la mayoría de lugares que señalaron en el mapa; es decir, desde su punto de vista, al plasmar cómo perciben los espacios de su barrio, se puede deducir que se encuentran cómodos con la mayoría de lugares que frecuentan, ya sea porque estos constantemente están ligados a las relaciones que han establecido con quienes los habitan (sus familiares y amigos cercanos), porque les posibilitan disfrutar de actividades de su interés o porque les brindan espacios extensos al aire libre: *“Casa del abuelo – me gusta porque están mis primos” (Juan Pablo, 10 años); “Mi casa – me gusta porque está mi familia [...] La cuadra: me gusta porque está mi casa y mis vecinos” (Mariana, 11 años); “La cancha – me encanta porque ahí juego fútbol. Colegio – me encanta el colegio porque aprendo” (Juan Pablo, 10 años); “El río – me puedo divertir mucho – me encanta bañarme. Lugar junto a una casa- porque tengo más para hacer ejercicio” (José Alejandro, 10 años); “Estación de policía – me gusta porque hay mucho espacio para jugar” (Xiavi, 10 años); “Parque – porque me gusta y me parece bonito” (Nicolás, 12 años)*

En este punto, la idea de bienestar se nutre también desde la oportunidad de vivir cerca a los seres queridos, así como también desde las posibilidades de contar con espacios que les permitan explorar el medio en el que habitan y resignificarlos de acuerdo a sus necesidades y a los vínculos que se establezcan con quienes cohabitan los espacios públicos, tal es el caso de la estación de policía, que más allá de ser un lugar creado para tratar con conflictos, rodeado de temas administrativos y personajes uniformados por todas partes, desde la perspectiva de uno de los niños, este es un espacio que posibilita la recreación y quienes allí se encuentran, son personas con quienes se puede habitar y disfrutar dicho espacio.

Como se puede evidenciar, el territorio y los espacios que habitan los niños y las niñas se vinculan directamente con sus experiencias en el mundo, se construyen, se nutren e interactúan constantemente (infancias – espacios) con el fin de aportar a las vivencias de quienes se animan a verlo desde la perspectiva del disfrute y la exploración, es decir, desde la perspectiva de los niños y las niñas. Es importante aclarar que, de acuerdo a los registros analizados, la experiencia de los niños y las niñas en diferentes espacios de sus barrios puede

variar, de ahí que, los aportes que tienen para reconstruir o resignificar los espacios que generan temor, también pueden ser la excusa perfecta para abrir espacios de comunicación entre niños y adultos, con el fin de intervenirlos y mejorar la experiencia de quienes interactúen con ellos.

Es así como este recorrido transita hacia su última etapa, llegando a la quinta piel (*la Tierra*) que, para Hundertwasser, “es el territorio geográfico, el universo, la naturaleza, es el entorno ecológico dentro del que se encuentra también la humanidad. En esta piel se incluye todo aquello que también habita la ciudad y el mundo.” (Sánchez y Albo, 2021)

Hacer la transición del barrio al mundo, implica abordar un espacio en el que los estudiantes pudiesen reconocer cómo habitan otros niños y niñas diferentes lugares en el planeta y así poder entablar encuentros y reconocer desencuentros con la experiencia propia. Este cierre implicaba reconocer una visión mucho más amplia de la perspectiva de los niños y las niñas frente a temas relacionados con infancias que habitan en diversidad de condiciones y lugares alrededor del mundo. Este último taller se presenta como un lugar en el que se favorece la participación de los niños y las niñas, así como también, y sin proponerlo desde un inicio, fue el movilizador de los cuestionamientos a sus perspectivas iniciales frente a la noción de bienestar y a las formas en que se puede habitar un espacio.

En este punto, la idea de bienestar, que partió del lujo como sinónimo de comodidad, a lo largo de los talleres anteriores se fue nutriendo de la imaginación, de la incidencia de los vínculos con los seres queridos, de las posibilidades de armonizar los espacios con la naturaleza y de la manera en que cada espacio puede interactuar con quienes lo habitan; por lo que, en este último taller, se presentó una particularidad interesante. Pero para llegar a ello, primero es necesario abordar los momentos propuestos para el taller y la finalidad de cada uno de ellos.

De esta manera, en una sesión anterior se les había indicado a los estudiantes indagar información sobre cómo vivían los niños y las niñas en diferentes lugares del mundo. Brasil, Costa de Marfil, Nepal, China, Estados Unidos, Cisjordania, Kenia, entre otros lugares,

hacían parte del listado de sitios que los estudiantes podían elegir para indagar sobre los niños y las niñas de cada territorio en particular, basados en la observación de las fotografías que aparecen en el proyecto realizado por el fotógrafo keniano James Mollison con el apoyo de la organización “*Save the children*”, denominado “*Donde duermen los niños*”, ello teniendo en cuenta que la particularidad de estas fotografías es que relatan la experiencia de las infancias desde sus dormitorios.

Los niños y las niñas debían elegir una de estas fotografías (*las cuales se presentaron sin mostrar la cara de los niños y niñas que allí vivían*) y así mismo, indagar la información previamente solicitada. Además, se propuso a los estudiantes imaginar que cada uno de ellos tenía un amigo en el lugar elegido y que, de acuerdo a la información que indagaron, les escribieran una carta en la que preguntaran cosas de su interés y les contaran también cosas interesantes de su vida.

En la siguiente sesión, los estudiantes llegaron con información relevante para poder desarrollar la tercera parte del taller que consistía en dos momentos, por un lado, socializar sobre la experiencia de vida de las infancias en los lugares del mundo elegidos, y por otro, responder preguntas de tipo crítico que implicaban el ponerse en el lugar del otro para dar una respuesta. Sin duda alguna, esta era una actividad nueva para los niños y las niñas, sobre todo al tener que indagar algo que no habían consultado antes con mayor profundidad: la vida de los niños y las niñas alrededor del mundo.

Al iniciar el diálogo con los niños y las niñas, esta vez mediado por elementos teóricos que habían indagado previamente, se evidencia cómo reconocen las condiciones de vida de quienes habitan estos espacios, más allá del juicio de valor emitido al observar una fotografía. Al preguntar qué pasaba con las infancias en distintos lugares del mundo, de acuerdo a lo que estaban escuchando de sus compañeros, por un lado, quienes eligieron fotografías en las que se evidencia poco o escaso mobiliario, ausencia de lo que se considera como lujoso e incluso presencia de objetos que causaran temor, los niños y las niñas hicieron énfasis en las carencias que se presentan en los territorios y las consecuencias para las infancias allí presentes: “*pobreza*” (*Neyder, 11 años*); “*les queda muy lejos o no les queda tan fácil*”

(hablando sobre la educación) (*José, 12 años*); “*sufren hambre y enfermedades [...] Pues para mi muy mal para los niños que aguantan hambre, frio, maltrato y eso no me gusta a mi porque uno se siente mal.*” (*Mariana, 11 años*); “*¡ay! ¡pobrecito! [...] “él no tiene la culpa de ser tan pobre.”* (*Alejandro, 10 años*). Es evidente que, para este grupo de niños, el hogar y el espacio que habitan las infancias se percibe desde el desamparo como algo inseguro e incómodo.

En este punto se evidencia la configuración frente a la noción de *pobreza* que tienen los niños y las niñas, la cual, desde su punto de vista y aun sin ahondar en las indagaciones realizadas en casa de manera previa, las infancias que habitan estos espacios percibidos como desamparados, son representadas por niños pobres porque no tienen donde dormir, lo cual hace referencia a una pobreza observada desde un ámbito económico, la cual es una de las primeras perspectivas bajo las cuales se midieron los índices de pobreza en los individuos

El concepto de pobreza se ha elaborado y la pobreza se ha medido en función de carencias o necesidades básicas insatisfechas, utilizando indicadores como la ingesta de alimentos, el nivel de ingresos, el acceso a la salud, la educación y la vivienda. La CEPAL ha desarrollado una metodología para medir la pobreza sobre la base del costo de satisfacer las necesidades básicas, mediante el trazado de líneas de pobreza definidas en términos de consumo o ingreso. (Arriagada, 2005, p. 103)

Hasta este punto, la noción de pobreza que han configurado los niños y las niñas se basa en la carencia de las necesidades básicas satisfechas, en la que claramente aún no se tienen en cuenta otros aspectos que, por ejemplo, se han mencionado desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el que la pobreza puede ser analizada de manera multidimensional, más allá de las necesidades económicas y teniendo en cuenta factores sociales.

En suma, se han identificado seis fuentes de bienestar de las personas y hogares: i) el ingreso; ii) los derechos de acceso a servicios o bienes

gubernamentales gratuitos o subsidiados; iii) la propiedad o derechos sobre activos para uso o consumo básico (patrimonio básico acumulado); iv) los niveles educativos, con las habilidades y destrezas como expresiones de la capacidad de hacer y entender; v) el tiempo disponible para la educación, el ocio y la recreación, y vi) las dimensiones que en conjunto fortalecen la autonomía de las personas. (Arriagada, 2005, p.103)

Sin duda, esta perspectiva se mantiene en la medida en que las condiciones de vida de los niños y las niñas de las fotografías pareciera presentarse en lo que desde sus propias percepciones definen como mejores condiciones. Así, los niños y las niñas que eligieron fotografías en las que se evidencian muchos más elementos acordes a lo que, desde su perspectiva, usarían niños y niñas con comodidades, como muebles, juguetes, libros, decoración temática (*dinosaurios, princesas*) camas grandes y mucha ropa, enmarcaron sus puntos de vista desde el deseo de tener algo de lo que pueden ver en estas fotografías, y sintiendo alegría al saber que hay niños que pueden disfrutar de lo que ellos y ellas consideran como “comodidades”: “*ellos son ricos*” (Alejandro, 10 años); “*Pienso que a mi me gusta como (sic) viven porque se sienten cómodos. [...] A mi (sic) me parece que se siente bien porque tiene comodidades y me gustaría decirle que siguiera disfrutando su infancia.*” (Eimy, 12 años); “*Yo pienso que el esta cómodo porque el tiene donde quedarse a dormir [...] Se siente cómodo porque tienen una habitación muy bonita*” (Nicol, 11 años); “*es seguro acogedor y protector*” (Diego, 11 años); “*Si me gusta esta forma de vida porque todo el vonito y me gustaría tener esa piesa (sic)*” (Kevin, 10 años). En este punto, la perspectiva de los niños y las niñas se sitúa desde el hogar como un refugio que ofrece comodidad y permite el disfrute.

La perspectiva de comodidad y riqueza, nuevamente se encontraba ligada al ingreso económico, pero es solo en este momento que los niños y las niñas incluyen apreciaciones que indican que los niños y niñas que habitan estos espacios, se deberían sentir felices porque están cómodos en sus habitaciones, en otras palabras, el disfrute, la felicidad y la comodidad solo puede ser experimentada por quienes cuentan con mejores condiciones de vida: “*Que le siga gustando su habitación y se sienta cómodo*” (Alejandro, 10 años); “*me gustaría decirle*

que le guste su cuarto y que sea muy feliz” (Sara, 11 años); “Muy bien, que se cuide y que viva feliz.” (Jonathan, 11 años); “Que se sienta bien también acogedor y seguro y refugiado en su cuarto” (Diego, 11 años) Así, al contrastar formas en las que las infancias habitan diferentes espacios, los niños y las niñas pueden concluir que hay otros factores que inciden en el momento de que una persona no se encuentre en situación de pobreza, como se menciona previamente, la pobreza vista desde una perspectiva multidimensional.

Ahora bien, a la hora de abordar lo relacionado con las fotografías que, desde su punto de vista dejaban ver comodidades en exceso (como un espacio amplio ocupado por un solo niño o estar rodeado de juguetes y ropa en grandes cantidades), era sinónimo de un niño o niña consentido, que no se esforzaba por sus cosas, por lo que todo se lo daban regalado y ello significaría que no podría conseguir nada en su vida por su cuenta: *“consentido [...] mantenido [...] vago [...] “o sea, si le da todo luego no va a servir pa’nada ” (Nicolás, 12 años); “No debería ser así [...] o sea, no va a hacer nada, que todo se lo den [...] “lo deben de tener muy consentido. [...] porque la tienen muy consentida, tiene muchas cosas lujosas...” (Diego, 11 años); “¡no! Eso si está muy consentida... eso sí” (Alejandro, 10 años).*

Como se evidencia hasta este punto, la atribución de las causas de quienes tienen más comodidades y quienes no, está ligada al esfuerzo individual de cada persona; es decir, los niños y las niñas tienden a pensar que las infancias que se puedan encontrar en condiciones de pobreza extrema, están así porque sus cuidadores no son conscientes que no tienen las condiciones de poder tener niños o niñas a cargo: *“Se ponen a tener hijos en esas consecuencias.” (Santiago, 11 años); y si tienen mejores condiciones se debe únicamente al producto de su esfuerzo y trabajo constante: “Se esfuerzan trabajando duro” (Alejandro, 10 años); “Trabajando para ganar plata” (Sara, 11 años); “Trabajando y esforzándose para poder darle lo que el (sic) quiere” (Jonathan, 11 años); “Trabajar duro para que le pueda dar cosas al niño” (Kevin, 11 años); de ahí que el hecho de que se presenten niños y niñas con comodidades por las cuales no se esforzaron o no las obtuvieron por su propia cuenta, tiene una connotación negativa. De esta manera, se puede deducir que, desde el punto de vista de los niños y las niñas, el esfuerzo individual es la manera en que se legitima el disfrute de lo que consideran como comodidad.*

Esta percepción hace parte de lo que se conoce como la teoría de la atribución, la cual, según Castillo y Rivera – Gutiérrez (2018) comprende el asumir atributos individuales como explicación de condiciones como la pobreza

Las maneras en que los individuos explican las causas de la pobreza y la riqueza en las sociedades modernas constituyen un foco de interés para la teoría de las atribuciones en psicología social y para las ciencias sociales en general. En la medida que los pobres son considerados responsables de su situación (i.e., atribución interna), sería menos probable que exista cualquier intención o motivación por modificar las condiciones que permiten la existencia de la pobreza.

[...] El concepto de atribución es un objeto de estudio tradicional de la psicología social que se enfoca en entender cómo las personas explican el comportamiento de otros. Heider (1958) fue el primero en introducir la idea de inferencias causales relacionadas con el concepto de atribuciones, que corresponden a juicios acerca de los factores que podrían producir un efecto en una situación particular, y la distingue de las inferencias de rasgos (trait inferences) que asignan características particulares a individuos (p.2)

En su investigación “Dimensiones Comunes a las Atribuciones de Pobreza y Riqueza”, Castillo y Rivera – Gutiérrez (2018) mencionan cómo las personas atribuyen la pobreza a factores externos y la riqueza a factores internos

En general, se observa una tendencia a atribuir la pobreza a causas externas o estructurales (sistema económico y sistema educativo), por sobre las internas o individualistas (falta de habilidad, mala suerte y falta de esfuerzo), mientras que la riqueza se asocia una mezcla de atribuciones internas (talento, suerte y trabajo duro) y externas (sistema económico y sistema educativo). En el caso de la pobreza, las causas más atribuidas (i.e.,

que presentaron mayor porcentaje de respuesta tipo casi siempre y siempre) fueron sistema educativo y sistema económico, seguidos por falta de esfuerzo, falta de habilidad y mala suerte. Por otro lado, la causa más atribuida en relación a la riqueza fue trabajo duro, seguido por sistema económico, sistema educativo, talento y suerte. (p.8)

Ahora bien, al contrastar las atribuciones individuales de la riqueza y la pobreza, la idea de bienestar ahora se matiza con la noción de la idea de equidad. Así, mediante la implementación de este último taller, los niños y las niñas participantes nutrieron mucho más su idea de bienestar, la cual se llenó de contrastes e incluso cuestionamientos frente a las infancias que habitan espacios que para ellos están llenos de excesos y lujos. Esto respondieron dos niños cuando se les preguntó sobre qué harían ellos si tuvieran recursos en exceso: *“yo solo pediría dos balones” (Diego, 11 años); “yo les regalaría juguetes a los niños (Alejandro, 10 años)”*.

De esta manera, si bien es cierto que existe el pensamiento de las atribuciones individuales a las condiciones tanto de pobreza como de riqueza, también existe un pensamiento de equidad que permite reconocer qué tan necesario es vivir rodeados de lo que consideran excesivo y los beneficios de poder compartir con los demás. Ello, comparado con sus registros iniciales, muestran no solo una ampliación de su perspectiva frente a las formas en las que las infancias habitan el mundo, sino la posibilidad de empatizar con quienes, desde su punto de vista, tienen más necesidades: *“Lo que creo es que se sienten muy mal porque hay mucha minería y se enferma y se puede morir por la minería lo que me gustaría decirle es si está bien o si está enfermo como se siente.” (Danna, 10 años); “tranquila aguanta más” (Mariana, 11 años); “le diría que no se sienta mal que sea fuerte que muy pronto va a salir adelante y que estudie. (Santiago, 11 años)”*

En suma, el espacio que se habita, desde la perspectiva de los niños y las niñas, es un claro indicador de las condiciones de vida de las infancias que allí se encuentren. Si bien es cierto que al inicio de los talleres, la idea de los lujos y el exceso fueron predominantes, al momento de ver las realidades que rodean contextos diferentes al cercano y de contar con

elementos teóricos que sustentan sus puntos de vista, los niños y las niñas analizaron este contraste de condiciones en términos de la equidad y la empatía, aunque también cabe resaltar que esta es una idea que aún se encuentra bastante permeada por su propio contexto y por las atribuciones individuales de riqueza y de pobreza que se promueven dentro de su cotidianidad, tanto por adultos como por otros niños y niñas.

Hasta este punto, el análisis se centra, por un lado, en cómo los niños y las niñas han establecido una relación consigo mismos, con los demás y con los lugares que habitan, así como sus preferencias y sus gustos en términos de la alimentación y el vestuario, y por otro lado, también se centra en las posibilidades de crear espacios que favorezcan la autonomía de manera progresiva, así como los beneficios de promover espacios que faciliten su participación directa en conversaciones que ampliamente han sido dominadas por el punto de vista de los adultos, desde la elección de su comida o su vestuario, pasando por la organización de sus dormitorios y llegando a la organización de un territorio, claro está, sin dejar de lado la valiosa labor del núcleo familiar de las infancias, y la importancia de fortalecer vínculos con criterios basados en el amor y en el cuidado.

Ahora bien, en términos de reconocer directamente la incidencia de la relación entre los adultos y la infancia, tanto en el desarrollo de su autonomía como en el de sus relaciones interpersonales, es pertinente centrar el análisis desde el punto de vista del desarrollo moral, ello con el fin de establecer relaciones específicas entre elementos teóricos y la información obtenida, y así comprender el estado de dicha incidencia en el grupo de niños y niñas participantes.

4.1.4 Relación adulto – infancia e incidencia en el desarrollo de la autonomía

Como se ha evidenciado a lo largo del proyecto de investigación, los adultos a cargo del cuidado de la infancia pueden influir, ya sea de manera favorable o poco favorable, en el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas, bien sea en términos de lo moral, de lo intelectual o del ejercicio de sus derechos. De esta manera, el estado de desarrollo moral – de acuerdo con García-Alandete, (2004) y su amplia explicación sobre esta teoría propuesta

por Kohlberg, para este caso en específico y de acuerdo a los registros de los niños y las niñas participantes, se encuentra en el nivel preconventional. En varios casos, los niños y las niñas se encuentran en el estadio 1 – castigo y obediencia, en el que la perspectiva social aún se encuentra desde el egocentrismo y las razones para obrar de manera correcta son el miedo al castigo y el poder de la autoridad (p. 88) mientras que el resto se encuentran en el estadio 2 - Moralidad individual con finalidad o propósito instrumental y de intercambio o estructural relativista, en el que la motivación para obrar de manera adecuada es satisfacer sus propios deseos y esperar que los demás actúen de la misma manera.

Ahora bien, al tener en cuenta los modelos educativos parentales planteados por Baumrind (1966) y el contraste con el desarrollo de la moral, se puede deducir que se encuentran entre el autoritario o represivo y el democrático. Así, por ejemplo, al tomar decisiones respecto a su forma de vestir, la crianza puede estar mucho más marcada por rasgos que corresponden al modelo educativo democrático, en el que permiten que los niños y las niñas prueben diferentes opciones que les hagan sentir a gusto o bien, pueden optar por pedir la intervención directa de sus cuidadores cuando reconocen que su punto de vista puede ser más experimentado que el de ellos, (por ejemplo, cuando piden que la mamá sea quien les compre la ropa porque tiene mejor gusto o pueden comprar lo que desean, sin contar con una autorización directa).

Sin embargo, también se encuentra que, en otras situaciones cotidianas, la crianza puede estar orientada desde rasgos que pudieran corresponder al modelo educativo parental represivo, en el que los niños y las niñas deben limitarse a obedecer ya que esto es considerado una virtud. Esto, se hace mucho más evidente sobre todo al momento en el que se tratan temas relacionados con sus alimentos preferidos. Si bien en casa tratan de dar gusto en cuanto a dichas preferencias, cuando no se tienen más opciones, ya sea por cuestiones de tiempo, dinero o preferencias de otros miembros de la familia, los niños y las niñas deben consumir aquello que les brinden, incluso mencionan que pueden ser empelados regaños o intimidaciones con objetos (por ejemplo, cuando los obligan a comer lo que no les gusta).

En cuanto al desarrollo de la autonomía en términos de lo intelectual, se puede deducir, por un lado, que el planteamiento de los talleres brindó posibilidades en las que los niños y las niñas manifestaron sus puntos de vista frente a determinadas situaciones, sin embargo, se evidencia también que esta no es una práctica común en el desarrollo de las clases, teniendo en cuenta que la constante en las diferentes actividades propuestas, era la necesidad de aprobación por parte de la maestra, preguntando continuamente si la respuesta registrada estaba correcta o correspondía a lo que se debía hacer. Si bien es cierto que, en varias situaciones, como maestra, se intentó promover la idea de que ellos mismos llegaran a sus respuestas, en algunas situaciones se emitían juicios de valor respecto al trabajo elaborado, como, por ejemplo: *“sí, así está bien”*, *“no, así no es”* o *“necesito que me hagan dibujos bonitos”*.

Así, se evidencia la complejidad de que, tanto en casa como en la escuela se orienten actividades que promuevan el desarrollo de la autonomía; aun cuando su nivel de desarrollo sea preconventional, es necesario reforzar comportamientos que posibiliten el avance de un estadio a otro y de un nivel a otro, con el fin de procurar favorecer el desarrollo de esta capacidad relacionada con el actuar de manera autónoma en diversidad de contextos.

Es interesante encontrar la relevancia de favorecer el desarrollo de la autonomía, cómo esta se asume desde diversas esferas de la vida (lo moral, lo intelectual, el ejercicio de los derechos) y cómo están relacionadas entre sí. Si bien es cierto que por sí sola la autonomía se define como la capacidad de gobernarse a sí mismo, esta idea se complejiza cuando se trata de desarrollar en individuos que están en relación con otros y en la que, cada comportamiento individual, repercute en los demás. De ahí que, el lograr que el individuo se desenvuelva en la sociedad, comprendiendo las dinámicas propias de la diversidad de contextos y así mismo, fortalecer su criterio y su proyecto de vida resulte pertinente. Sin duda alguna, el rol de los adultos en términos de potenciar o no el desarrollo de la autonomía, resulta clave para los niños y las niñas, y a lo largo de sus vidas.

4.1.5 Relación adulto – infancia e incidencia en las relaciones interpersonales de los niños y las niñas

Así como es evidente la incidencia de la relación que los niños y niñas han establecido con los adultos a cargo de su cuidado en el desarrollo de la autonomía, también es evidente que dicha relación resulta siendo la base para los futuros vínculos que se logren establecer a lo largo de la vida del individuo.

En relación a lo encontrado durante el análisis de la información obtenida, los niños y las niñas constantemente refieren la relación que han entablado con sus cuidadores, la cual, en su mayoría, se basa en sentimientos favorables que, desde su perspectiva, benefician la manera en la que se relacionan consigo mismos y con los demás. Así, los comentarios frente a los refuerzos positivos que realizan los adultos frente a situaciones que pudieran afectar su relación intrapersonal, son frecuentes en los registros de los niños y las niñas.

Así, a partir de la relación que entablan con los adultos a cargo de su cuidado, los niños y las niñas aprenden a valorar su cuerpo y a conocer sus emociones, pero también entran en conflicto constante sobre la manera en que, en ocasiones, manifiestan sus sentires. Desde su perspectiva se presentan dos variables. Por un lado, manifiestan lo complejo que puede resultar el comprender por qué se comportan de determinada manera, aun cuando entienden las consecuencias de sus actos; en este punto, resultan importantes dichos refuerzos positivos, que se presentan como palabras que permiten reflexionar sobre su actuar. Por otra parte, se encuentran los estímulos que generan que la relación consigo mismos se base en la aceptación e incluso con la falta del deseo de cambio de determinadas actitudes.

Así, independientemente de cómo se perciben a sí mismos, asumen que son así, que las personas que los rodean los perciben de esta manera, y que, además, no desean cambiar. Sin embargo, es importante resaltar que, cuando tienen una percepción poco favorable de sí mismos desde su punto de vista (ya sea física o comportamental), siempre mencionan a un adulto en particular que les recuerda o les refuerza esa actitud, bien sea su mamá o su papá.

En la mayoría de los casos, los niños y las niñas reflejan la importancia de los adultos en sus vidas. Agradecen sus cuidados, sus consejos y no manifiestan cuestionamientos relevantes cuando la relación es constante y favorable con mamá o papá. En el caso de los niños y las niñas que manifiestan relaciones complejas o inexistentes con alguna de estas dos figuras (o con ambas), se evidencia que existe cierta influencia en su relación consigo mismos. Es una situación que genera tensión y sensación de insatisfacción. Indudablemente afecta la relación que entablan consigo mismos, pero también se hace necesario reconocer que es complejo establecer el nivel de la incidencia de estas relaciones en sus comportamientos en el aula. Por ende, una posibilidad para identificar dicha incidencia, puede ser plantear actividades grupales que involucren interacciones directas con otros niños y niñas, o con los adultos a cargo de su cuidado.

Finalmente vale la pena resaltar que, al momento de culminar el ciclo de talleres, y al enfrentar a los niños y las niñas al uso interactivo de herramientas que les permitiesen indagar sobre las infancias alrededor del mundo y los adultos a cargo de sus cuidados, los niños y las niñas contaron con argumentos mucho más fundamentados a la hora de tratar de comprender y de explicar a los demás por qué los niños y las niñas dormían en determinados lugares. Así, el hecho de indagar e intentar comprender la incidencia de la relación entre los adultos a cargo del cuidado de las infancias y los niños y niñas percibidos como vulnerables, sirvió como eje movilizador de reflexiones frente a temas tan complejos como la pobreza y la desigualdad.

4.2 Conclusiones

Al finalizar el análisis de los registros de los niños y las niñas y en el ejercicio de retomar sus aportes de la manera más respetuosa posible, inicialmente se puede concluir que la configuración de la relación intrapersonal incide directamente en las futuras configuraciones de las relaciones interpersonales de los niños y las niñas; además, ellos son conscientes de la importancia del vínculo que se establece con madre, padre o cuidadores en etapas iniciales del desarrollo y la manera en que la actitud de ambas partes (niños / niñas –

cuidadores) incide en cómo se promueva un ambiente seguro y favorable en el que se puedan expresar sin temor a ser juzgados. Ello es clave para construcción de su identidad.

Por otro lado, se evidencia la importancia de reconocer sus puntos de vista, los cuales, están inevitablemente mediadas por la opinión de sus padres o cuidadores, ya que confían en lo que deciden para ellos (en términos de la vestimenta), pero también les interesa que puedan expresar sus preferencias, las cuales están condicionadas por factores culturales y por sus gustos adquiridos hasta el momento. Les interesa ser escuchados, pero también ser guiados.

En términos del ámbito educativo, se evidencia la importancia de consolidar espacios que permitan a los niños y las niñas fortalecer su identidad desde el reconocimiento de los otros, que también se encuentran en un aula de clase y que tienen gustos y preferencias particulares. En este punto, el rol del maestro es fundamental, ya que es quien actúa como mediador a la hora de permitir que los niños y las niñas se expresen libremente, pero también garantiza que el ambiente escolar sea amigable y favorable ya que, particularmente en este momento de sus vidas, hacen frente a situaciones que los abochornan con facilidad, como su opinión, su vestuario o sus gustos musicales. El poder expresar esto sin temor, comprendiendo que hay otros que piensan diferente, permite que el estudiante no solo actúe de manera autónoma dentro de las prácticas propias del aula (realización de tareas asignadas, respeto de espacios y tiempos) sino que, además, comprenda las responsabilidades que va adquiriendo a medida que puede ejercer de manera autónoma sus derechos. La escuela es un espacio que puede y debe favorecer la garantía del cumplimiento de los Derechos del Niño.

Es evidente además que las voces de los niños y las niñas resultan fundamentales a la hora de hablar de los espacios que se habitan, las posibilidades que les brindan, los sentimientos que les generan y la necesidad de sentirse vinculado a estos, teniendo en cuenta que las personas que habitan los espacios (junto con los niños y las niñas), son primordiales para el establecimiento de dicho vínculo. Sus voces relatan la importancia que tiene para ellos tener cerca a sus familias, contar con espacios amplios que les permitan recrearse o simplemente para tener momentos de ocio y esparcimiento, así como estar en armonía con elementos de la naturaleza que les permitan la constante exploración. El espacio, desde su

punto de vista y desde su imaginación, se resignifica y se puede transformar de manera que les permita el máximo aprovechamiento del mismo. Nuevamente se presenta la posibilidad para que entidades externas se apropien e implementen el EBDNi, asumiendo su responsabilidad a la hora de garantizar la participación política de los niños, niñas y adolescentes en diferentes espacios. Así mismo, es importante aclarar que estos espacios se pudieran brindar como posibilidad de dialogo entre niños, niñas y adultos, con el fin de contar con su punto de vista respecto a situaciones que los cotidianas que los involucran.

Finalmente, el reconocer las particularidades de niños y niñas que habitan alrededor del mundo, les permitió hablar de temas que no resultan cotidianos, pero de los cuales tienen nociones claras. Si bien es cierto que, como se mencionado previamente, su pensamiento y su identidad se nutren constantemente de su contexto y de su realidad, el abordar problemáticas sociales permite que expresen su sentir frente al rol de los adultos, identifiquen los sentimientos de los otros y se enfrenten a la necesidad de actuar de manera justa y equitativa.

Sin duda alguna, en términos educativos, posibilitar este tipo de espacios favorece las practicas pedagógicas desde dos aspectos fundamentales. Por un lado, en términos de escuchar las voces de los niños y las niñas en relación a sus necesidades de aprendizaje y, por otro lado, como indicio sobre los beneficios de fortalecer, de manera consciente, tanto el EBDNi en la educación, como el desarrollo de la autonomía y la educación socioemocional.

Esta última, dentro del proceso evaluativo, presenta una parte significativa a la hora de abordar el componente comportamental o la competencia relativa al ser; ello teniendo en cuenta que, si bien es cierto que buena parte de los estudiantes hablan sobre sus emociones sin problema aparente, también se encuentran quienes no hablan o les cuesta profundizar en ellas. Es necesario comprender que el silencio también dice y que favorecer prácticas que permitan entablar diálogos respetuosos con los niños y las niñas, fortalecen las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como también favorecen el clima escolar, lo cual es fundamental para la manera en que se relacionan consigo mismos y con los otros e incide directamente en su rendimiento académico.

En este orden de ideas, tal y como se menciona desde el Banco Mundial (2015), el desarrollo adecuado de estas capacidades socioemocionales, brindan a los niños y las niñas, herramientas necesarias para afrontar la vida desde la particularidad de cada una de sus etapas. Por ello, resulta necesario que, desde el ámbito educativo, se favorezca y se garantice el desarrollo de estas capacidades, mediante ajustes que brinden mayor relevancia a las competencias clave propuestas en el proyecto DeSeCo.

Si bien es cierto que, aunque la Ley General de Educación plantea los objetivos de la educación básica en sus cinco primeros años (de 1° a 5°), entre los que se incluyen los referentes a las competencias socioemocionales, en la práctica, es complejo tenerlo en cuenta, ya que se hace mayor énfasis en el aprender *a aprender*; esto no quiere decir que no se incluyan los demás pilares (de los que se desprenden las competencias, o por lo menos así se aplica en el contexto educativo específico de los niños y niñas participantes) sino que no son tan claros dentro del diseño curricular o dentro del proceso de evaluación formativa, más allá de las valoraciones ligadas al componente actitudinal.

De ninguna manera se pretende deslegitimar los esfuerzos de los maestros y maestras que se dedican a comprender la evaluación formativa y la importancia de fomentar un ambiente educativo favorable para los niños y las niñas en la escuela, ni mucho menos la de los adultos que se encargan de su crianza, quienes hacen lo propio desde sus posibilidades, pero es claro que el trabajo que está por delante se agudiza y se hace necesario en la medida en que cada vez las cifras de peleas, trastornos mentales y conductas delictivas en niños, niñas y adolescentes, parecen aumentar de manera importante.

También, se comprende que para que la educación en las competencias socioemocionales se fortalezca, es necesaria la intervención de varios actores que apoyen el sector educativo. Son necesarios recursos económicos y personal capacitado y disponible para la atención de casos en los que la acción de los maestros y maestras puede quedarse corta, pero también es importante apuntar hacia la prevención, y es allí donde el papel de los maestros y el ambiente favorable en el aula cobran una mayor relevancia, claro está, acompañado de las familias y de la sociedad en general.

Trabajar de la mano con niños y niñas, escuchar sus percepciones y analizarlas implica comprender que su pensamiento, por lo menos durante su infancia, aún está mediado por la imaginación y los deseos como forma de dar a conocer puntos de vista que quisieran exteriorizar. Así, es claro que muchos de sus ideales suenan utópicos, por lo menos para un país en el que las infancias se encuentran en medio del conflicto armado, la violencia y expuestos a amenazas de toda índole, siendo estrictamente necesario tener que vigilarlos o que sus espacios de recreación sí o sí permitan la visibilidad de todo lo que hagan; también es cierto que la educación es esa eterna utopía, es, como diría Galeano citando a Aguirre, ese camino que nos permite avanzar. Un día a la vez. Un paso a la vez.

Claro, puede que inmediatamente no se consigan mesas de participación y planeación urbana que involucren las voces de los niños y las niñas, pero sí se pueden comenzar a construir y fortalecer espacios en los que puedan expresarse, en los que los adultos tengamos el tiempo y a disposición para escuchar y en el que nos puedan dar a conocer todo lo que tienen por contar, al mismo tiempo que puedan ser guiados. De allí parte el reconocimiento de sus voces, la legitimidad de ser sujetos de derechos y la posibilidad de brindar una garantía de cumplimiento de manera concreta. Es un buen primer paso para que la educación también retome de manera más consiente el Enfoque Basado en los Derechos de los Niños y la autonomía como fin de la educación.

Referencias

- Arriagada, I (2005) Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. Revista CEPAL 85. Abril, p.p. 101 – 113. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/5/27905/Dimensionespobreza.pdf>
- Ander-Egg, Ezequiel (1991). El Taller una Alternativa para la Renovación Pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Banco Mundial (15de junio de 2015) *Las emociones valen tanto como los conocimientos* <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>
- Berger, P; Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, XII(23), 159-182.
- Calderón Carrillo, Daniel. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. Nueva antropología, 28(82), 125-140. [Archivo PDF] Recuperado el 05 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000100007&lng=es&tlng=es.
- Carreño-Manosalva, C. I., y Camargo-Abello, M. (2019). Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 7 (2), 201-222.
- Castillo, Juan Carlos, & Rivera-Gutiérrez, Mauricio. (2018). Dimensiones Comunes a las Atribuciones de Pobreza y Riqueza. Psykhe (Santiago), 27(2), 1-10. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.2.1152>
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe – CEPAL- (2016) La matriz de la desigualdad en América Latina. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf

Constance Kamii & Pilar López (1982) La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, *Infancia y Aprendizaje*, 5:18, 3-32, DOI: 10.1080/02103702.1982.10821934

Cillero Bruñol, Miguel (1997) “Infancia, autonomía y derechos – una cuestión de principios”. [Archivo PDF] Recuperado el 20 de noviembre de 2021, de http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/explotacion_sexual/lectura4.infancia.dd.pdf

Etimologías (s.f.) Radicación de la palabra socializar. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?socializar>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (15 de marzo de 2021) *Aumenta la preocupación por el bienestar de los niños y los jóvenes ante el incremento del tiempo que pasan frente a las pantallas* <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/aumenta-la-preocupaci%C3%B3n-por-el-bienestar-de-los-ni%C3%B1os-y-los-j%C3%B3venes-ante-el>

Fundación BAF (2020) Cuadernillo de trabajo. Decir el mundo. XII Festival de Poesía en la Escuela. https://issuu.com/regalepoesia8/docs/cuadernillo_hundertwasser

García – Alandete, J. (2004) De la heteronomía a la autonomía moral a través de estadios. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, ISSN 0214-8560. N°. 30, 2004, págs. 69-122

Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V (9), 141-153. Mazo Álvarez, HM, (2012). LA AUTONOMÍA: PRINCIPIO ÉTICO CONTEMPORÁNEO. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (1), 115-132.

Herrera, Martha Cecilia, & Cárdenas Palermo, Yeimy (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2),279-311.[fecha de Consulta 4 de Octubre de 2020]. ISSN: 0120-2456. [Archivo PDF] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1271/127130037010>

- Izzedin Bouquet, Romina, & Pachajoa Londoño, Alejandro. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=pt&tlng=es.
- López, N (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO- Sede Regional Buenos Aires
- López Rosario, V. (2019). *Camino al páramo, historias de niños para niños. Cortometrajes animados*. [Tesis de maestría– Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Maestría en infancia y cultura] Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/11349/22169>.
- Maguared (6 de noviembre de 2015) *La participación como experiencia cotidiana de los niños* <https://maguared.gov.co/la-participacion-como-experiencia-cotidiana-de-los-ninos/>
- Maristany, Mariana (2008). DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SUS PERTURBACIONES. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII (1),19-36. [fecha de Consulta 6 de Enero de 2021]. ISSN: 0327-6716. [Archivo PDF] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2819/281921796002>
- Ministerio de Educación Nacional, (2017) Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional. Guía para el docente. [Archivo PDF] Disponible en en: https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-4.pdf
- Misfud, Antonio. (1980) El Desarrollo Moral Según Lawrence Kohlberg. *Estudios Eclesiásticos. Revista de investigación e información teológica y canónica* 55, no. 212: 59-88.
- Mito – Revista Cultural (25 de febrero de 2014) *La piel que habitamos* <https://revistamito.com/la-piel-que->

[habitamos/#:~:text=La%20primera%20de%20ellas%20es,que%20nos%20ayuda%20a%20definirnos](#)

Molina de Colmenares, Nora, & Pérez de Maldonado, Isabel. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. [Archivo PDF] Recuperado en 16 de abril de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

Molero Mañes, Rosa Josefa; Sospedra Aguado, Rocío Sabater; Barrocal, Yolanda; Plá Molero, Luna R (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. Revista de Psicología Vol. 1 Núm. 1 Pág. 511-520

Nunes dos Santos, Cristiane. (2007). Somos lo que comemos: identidad cultural y hábitos alimenticios. *Estudios y perspectivas en turismo*, 16(2), 234-242. Recuperado en 17 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322007000200006&lng=es&tlng=es.

Nussbaum, Martha. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz editores. Argentina. <https://repensarlafilosofiaenlipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD - (2021) ¿Qué es el Índice de Pobreza Multidimensional? [Archivo PDF] Tomado de <http://hdr.undp.org/en/node/2515>

_____(s.f.) El PNUD y la ONU. [Archivo PDF] Tomado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/partners/undp-and-the-un.html>

____ (2016) Informe de Desarrollo Humano. [Archivo PDF] Recuperado de <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewwebpdf.pdf>

_____ (2015) Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Lima, 2 a 4 de noviembre de 2015. [Archivo PDF] Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39100/4/S1600099_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas – ONU- (s.f.) Desigualdad: cómo subsanar las diferencias. Recuperado de <https://www.un.org/es/un75/inequality-bridging-divide>

_____ (2019) Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. [Archivo PDF] Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos - OCDE (2000) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Red Internacional de Etnografía Colaborativa con Niños, Niñas y Adolescentes – RIENN – (s.f) *Sobre el proyecto RIENN*. <http://www.rienn.org/quienes-somos/>

Sánchez Ramírez, José Luis, & Albo Cos, Úrsula (2021) HUNDERTWASSER: LAS CINCO PIELES COMO INTERFACES DE EXPERIENCIA COMÚN. *Índex*, revista de arte contemporáneo, (12), 64-75. <https://doi.org/10.26807/cav.vi12.448>

Simkin, Hugo, & Becerra, Gastón (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47),119-142. [fecha de Consulta 18 de Enero de 2021]. ISSN: 0327-5566. [Archivo PDF] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14529884005>

Urquijo Angarita, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (46), 63-80. [Archivo PDF] Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/161>

Anexos

Anexo 1. Planteamiento de talleres y participantes

Taller 1 – Primera piel – relación intrapersonal

Finalidad: Reconocer la perspectiva que tienen los niños y las niñas de sí mismos, con el fin de identificar cómo han configurado su relación intrapersonal y cuál ha sido la incidencia de los adultos a cargo de su cuidado en la construcción de dicha relación.

Materiales:

- Audio cuento “Totalmente Adrián” – Tom Percival
- Hojas
- Material para decorar (colores, stickers y demás que prefieran los participantes)
- Diario de emociones

Actividades

Primer momento: Inicialmente, se pregunta a los participantes que, si pudieran cambiar algo de ellos, ¿qué cambiarían y por qué? Se les solicita a los estudiantes que realicen un registro de las repuesta en el diario de emociones (este diario de emociones se comenzó a trabajar previamente como parte de actividades solicitadas a nivel institucional).

Luego, se escuchará el audio cuento “Totalmente Adrián” de Tom Percival; se espera que este elemento invite al reconocimiento de las percepciones que los participantes tienen de sí mismos y las emociones que acompañan dichas percepciones. Para recuperar esta información, se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Quién eres?
- ¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?
- Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:
 - ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?
 - ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?
 - ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?

- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron?
¿por qué?

Se solicitará a los estudiantes que registren las respuestas en una hoja y/o que envíen la fotografía (depende de cómo continúen las dinámicas de las actividades académicas)

Registro artístico - ¿Cómo me veo a mí mismo?

Segundo momento: Ahora se les solicitará a los estudiantes que realicen una representación de sí mismos teniendo en cuenta la siguiente indicación:

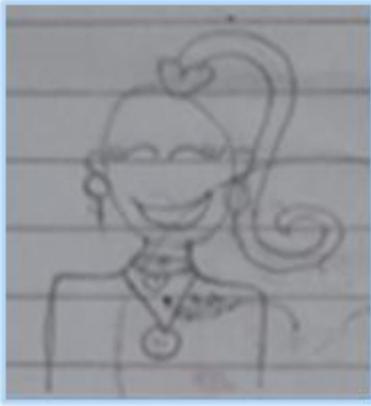
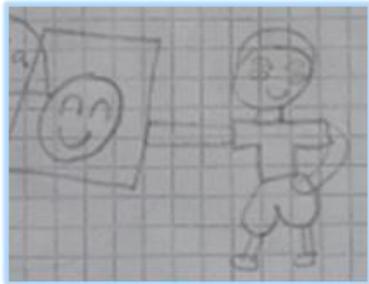
- En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.

Al tener esta información se pretende realizar el análisis de las percepciones que los participantes tienen sobre sí mismos en relación a sus propias experiencias de vida; además, se procurará identificar qué factores externos pudieron incidir en la configuración de dicha percepción. Teniendo en cuenta experiencias previas frente al registro de sus pensamientos en el diario de emociones, esta información no será leída ni expuesta frente a los compañeros de curso a menos que los estudiantes autoricen su lectura.

Como compromiso en casa para la siguiente sesión, se les solicitará a los estudiantes que envíen vía WhatsApp una foto de aquella prenda que más les gusta y luego esta foto será llevada impresa para ubicarlas a modo de galería.

Participantes - Taller 1

		
<p>Danna Sofía Díaz Ruíz , 10 años</p>	<p>Laura Camila Galviz Tabares, 10 años.</p>	<p>Valery Martínez Laverde, 10 años.</p>

		
Karen Yuliana Nieto Jaramillo, 12 años	Adolfo Quiñónez Lozano, 10 años	Nathalia Ramírez Castillo, 10 años.
		
María Isabella Ramírez Velázquez, 11 años	Jonathan Steven Reyes Poveda, 11 años	José Alejandro Tinoco Ariza, 10 años

Taller 2 – segunda piel – ropa

Finalidad: Identificar las características de las relaciones interpersonales y los rasgos de autonomía de los niños y las niñas desde los alimentos y el vestuario de su preferencia,

Identificar la incidencia de la relación con los adultos a cargo de su cuidado, tanto en el desarrollo de la autonomía, como en las relaciones interpersonales.

Materiales:

- Hojas blancas
- Fotografías impresas (llevadas por la maestra)
- Material para decorar (colores, stickers y demás que prefieran los participantes)

Actividades

Primer momento: Inicialmente los participantes se mantienen en su lugar asignado (teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad). Se comenta a los participantes que van a conocer aquello que más les gusta a sus compañeros, por ello, de lo primero que van a hablar será de su juguete o juego favorito. En este orden de ideas, el primer participante dirá su nombre y su juguete o juego favorito; el segundo participante dirá el nombre y el juguete o juego favorito del compañero que habló primero y además dirá su nombre y su juguete o juego favorito; el tercer participante dirá entonces los nombres y juegos o juguetes favoritos de sus dos compañeros anteriores junto con su nombre y sus preferencias, así sucesivamente hasta que todos los participantes hayan compartido sus gustos frente a sus juegos o juguetes. Quien se equivoque, pasará a la última posición y deberá repetir todos los nombres y gustos de sus compañeros.

Segundo momento: Ahora los participantes compartirán sus gustos frente a su comida favorita. Para este ejercicio, se les solicitará que en una hoja representen los sabores que más les gustan y también los que menos les gustan. Se les pide además que dibujen su plato preferido con tantos detalles como sea posible (colores, ingredientes, texturas y demás que permitan apreciar cada plato). Justo debajo de este dibujo, se les pedirá que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué te gustan estos sabores?
- ¿Por qué te disgustan estos sabores?
- ¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué? ¿Quién la prepara?
- ¿Sabes preparar algún alimento? En caso de que sepas preparar algún alimento, cuéntanos ¿qué alimento sabes preparar y quién te enseñó a prepararlo?
- ¿Qué comida te gustaría aprender a preparar y por qué?

Luego, se pide a los participantes que compartan con el grupo al menos una de las respuestas, esto con el fin de reconocer cuales son las preferencias respecto a la comida de los compañeros y compañeras y, además, identificar quienes tienen gustos similares, quienes tienen gustos totalmente opuestos y si en casa ellos participan de la elección y/o preparación de los alimentos disponibles.

Tercer momento: En este punto la idea es que los participantes compartan sus preferencias frente a aquella prenda de vestir que más les gusta. Para este momento se les solicitará a los estudiantes que piensen en esa prenda que más les gusta y posteriormente, en una hoja deberán escribir únicamente la razón por la que esa prenda les gusta tanto y quien se las dio. Se les solicitará a los estudiantes que en la parte de atrás y de manera muy tenue, escriban su nombre y luego estas hojas se almacenarán.

Después, se toman las fotos previamente enviadas por los estudiantes y al tenerlas ubicadas, se retomarán las hojas de las descripciones realizadas por los estudiantes. Más adelante, estas descripciones serán leídas por la maestra en voz alta y se les pedirá a los estudiantes que adivinen de qué prenda se puede estar hablando en esta descripción y a quién puede pertenecer. Al terminar, se ubicará esta descripción en la foto correspondiente; además, se les pedirá a los estudiantes que piensen en un nombre creativo para darle a la foto de la prenda y así completar la galería junto con el dibujo de los sabores.

Se da por terminado el taller solicitando a los estudiantes que realicen un recorrido por la galería y comenten qué fue lo que más les llamó la atención y por qué.

Participantes - Taller 2

Nombre	Edad
Laura Camila Galviz Tabares	10 años
Eimy Gómez Montalvo	12 años
Valery Martínez Laverde	10 años
Nicol Dayana Montalvo Martínez	11 años
Nicolás Santiago Osorno Ortiz	12 años
Johan Xiavi Parra Triana	10 años
Juan Pablo Pulido Martínez	10 años
María Isabella Ramírez Velásquez	11 años
Nathalia Ramírez Castillo	10 años
Jonathan Steven Reyes Poveda	11 años
Sara Julieth Rodríguez Bernal	11 años
José Alejandro Tinoco Ariza	10 años

Cristian Felipe Toro Reyes	11 años
Jineth Mariana Agudelo Díaz	11 años
Karol Liceth Alzate Murillo	11 años
Danna Sofía Díaz Ruíz	10 años
Stephanny García Romero	11 años
Harold Molina Beltrán	10 años
Karen Yuliana Nieto Jaramillo	12 años
Juan Sebastián Sierra Luna	10 años
Moisés Alberto Diego Montiel	10 años

Taller 3

Parte I – tercera piel – casa

Finalidad: Identificar la percepción que tienen los niños y las niñas sobre la forma en que habitan en el mundo, desde su relación con los espacios de su casa y con quienes la habitan.

Materiales:

- Vídeo – fragmento de la película “Intensa- Mente” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=evx0eINvYdo>
- Hojas
- Material para decorar (colores, stickers y demás que prefieran los participantes)

Actividades

Primer momento: Inicialmente se proyecta un fragmento de la película “Intensa – Mente” (2015) dirigida por Pete Doct. En este fragmento se retoma la mudanza de la protagonista de la historia y todo aquello que pasa por su mente mientras trata de ver el lado positivo de este cambio de ciudad, así como su percepción frente al nuevo lugar que va a habitar y cómo lo puede adaptar para sentirse mejor. Al finalizar la visualización, se les invitará a los estudiantes a realizar un dibujo de su casa y, además, se les pedirá que resalten o señalen el lugar que más les gusta. Luego, cada participante escribirá por qué le gusta ese espacio y qué objetos ha ubicado allí para sentirse más cómodo.

Segundo momento: En este punto, los participantes ahora se imaginarán la casa de sus sueños: esta casa pueden ubicarla donde deseen, con el número de espacios que quieran y además, en ella dibujarán con quien o quienes habitarían ese espacio. La idea nuevamente es que dibujen tantos detalles como sean posibles.

Parte II – cuarta piel – identidad

Primer momento: Los participantes retomarán los dibujos de su casa, tanto la que habitan actualmente, como la que quisieran habitar y en un cuadro comparativo establecen las diferencias o puntos de encuentro de estos espacios. Luego, algunos se comparten los aportes de algunos participantes.

Segundo momento: Ahora se solicitará a los estudiantes que dibujen un mapa de su barrio, en donde aparezcan unas cuantas calles, y en el que se señalen determinados lugares teniendo en cuenta las siguientes convenciones:

<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>ÍCONO</u>
Me hace sentir bien	
No me gusta	
Me encanta	
Quisiera cambiarlo	

Al finalizar, cada uno expone su mapa explicando por qué la ubicación de los íconos.

Participantes – Taller 3

Nombre	Edad
Laura Camila Galviz Tabares	10 años

Eimy Gómez Montalvo	12 años
Valery Martínez Laverde	10 años
Nicol Dayana Montalvo Martínez	11 años
Diego Alexander Olaya Martínez	11 años
Nicolás Santiago Osorno Ortiz	12 años
Johan Xiavi Parra Triana	10 años
Kevin Daniel Penagos Luna	10 años
Juan Pablo Pulido Martínez	10 años
Nathalia Ramírez Castillo	10 años
María Isabella Ramírez Velázquez	11 años
Jonathan Steven Reyes Poveda	11 años
Sara Julieth Rodríguez Bernal	11 años
José Alejandro Tinoco Ariza	10 años
Jineth Mariana Agudelo Díaz	11 años
Karol Liceth Alzate Murillo	11 años
Neyder Gonzalo Corredor Casas	11 años
Danna Sofía Díaz Ruíz	10 años
Stephany García Romero	11 años
Harold Molina Beltrán	10 años
Karen Yuliana Nieto Jaramillo	12 años
Adolfo Quiñónez Lozano	10 años
Juan Sebastián Sierra Luna	10 años

Taller 4 – quinta piel – Tierra

Finalidad: Identificar la opinión de los participantes frente a las diversas formas en las que la infancia habita y se percibe desde diferentes partes del mundo.

Materiales:

- Presentación en Power Point – Fotografías
- Diario de emociones

- Hojas blancas
- Video beam

Actividades

Primer momento: Teniendo en cuenta que hasta este punto se ha trabajado sobre la perspectiva de los participantes frente a la manera en que se relacionan consigo mismos y con el espacio que habitan, se dará cierre a esta serie de talleres tratando de identificar qué piensan los participantes frente a las diferentes formas en las que la infancia habita y se percibe desde otras partes del mundo. En este orden de ideas, se les solicitará a los participantes que observen algunas de las fotografías disponibles pertenecientes al proyecto denominado “Donde duermen los niños” del fotógrafo keniano James Mollison, realizado con el apoyo de la organización “Save the children”.

Al finalizar la observación, se invitará a los participantes a iniciar una dinámica en la que ellos imaginarán a que uno de los lugares que ellos vieron en las fotografías, es habitado por un amigo que conocen desde siempre. Luego, los estudiantes redactarán una carta a su amigo, a quienes ellos le asignarán un nombre y, además, le preguntarán cosas sobre su vida y les contarán como es su vida en Colombia. Como compromiso para la siguiente sesión, los participantes deberán llevar información sobre cómo es la infancia en ese lugar que eligieron.

Segundo momento: A partir de la información que los estudiantes encuentren, se procede a proyectar un mapa en el que los estudiantes señalarán el lugar del mundo en el que habitan sus amigos y mostrarán a través de una corta exposición, las semejanzas y diferencias con las otras infancias que encontraron.

Tercer momento: Se les solicitará a los estudiantes que, a partir de la información encontrada, respondan las siguientes preguntas en su diario de emociones:

- ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar?
- ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué?
- ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así?
- ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle?

Finalmente, se solicita a los estudiantes el registro hecho en el diario de emociones y se invitará a que comenten las respuestas que escribieron.

Se da por terminada la sesión de talleres solicitando a los estudiantes el diario de emociones y los diferentes registros realizados, con el fin de iniciar con el análisis respectivo.

Participantes – Taller 4

Nombre	Edad
Laura Camila Galviz Tabares	10 años
Eimy Gómez Montalvo	12 años
Valery Martínez Laverde	10 años
Nicol Dayana Montalvo Martínez	11 años
Diego Alexander Olaya Martínez	11 años
Nicolás Santiago Osorno Ortiz	12 años
Johan Xiavi Parra Triana	10 años
Kevin Daniel Penagos Luna	10 años
Nathalia Ramírez Castillo	10 años
María Isabella Ramírez Velázquez	11 años
Jonathan Steven Reyes Poveda	11 años
Sara Julieth Rodríguez Bernal	11 años
José Alejandro Tinoco Ariza	10 años
Jineth Mariana Agudelo Díaz	11 años
Karol Liceth Alzate Murillo	11 años
Neyder Gonzalo Corredor Casas	11 años
Danna Sofía Díaz Ruíz	10 años
Stephany García Romero	11 años
Harold Molina Beltrán	10 años
Karen Yuliana Nieto Jaramillo	12 años
Adolfo Quiñónez Lozano	10 años
Santiago Calderón Ayala	11 años

Anexo 2. Clasificación de la información obtenida

A continuación, se presenta la clasificación de la información mediante códigos de color:

Categoría analítica	Subcategorías	Descripción
Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia.	Perspectiva positiva de sí mismo	Registros que corresponden la manifestación de una relación interpersonal basada en la descripción de características positivas de sí mismos, así como sentimientos de conformidad frente a sus cualidades.
	Perspectiva negativa de sí mismo	Registros que corresponden a la manifestación de una relación interpersonal basada en la descripción de características negativas de sí mismos, así como sentimientos de inconformismo frente a lo que consideran sus defectos.
	Manifestaciones de sus emociones	Registros que corresponden a la expresión directa de emociones, es decir, a cómo se sienten en determinadas situaciones y/o cómo se manifiestan dichas emociones en su comportamiento cuando hablan de sí mismos.
	Importancia de los vínculos familiares	Registros que corresponden a la manifestación de la relevancia de los vínculos familiares que cada estudiante relata a la hora de configurar determinada perspectiva de sí mismos, ya sea positiva o negativa.

	Cultura como mediadora de vínculos	Registros que corresponden al deseo de los niños y niñas por entablar vínculos con otros a través de invitaciones para reconocer su país, su gastronomía, sus paisajes y todo aquello que, a nivel cultural, les resulta fundamental para dar a conocer su territorio.
Autonomía y la construcción de identidad	Conciencia del cuidado	Registros de los participantes en los que manifiestan tener presente aquello aprendido en casa respecto a lo que significa cuidar de sí mismos cuando no se encuentren cerca de sus cuidadores
	Preferencias personales - gustos	Registros de los participantes que corresponden a la manifestación directa de un gusto o preferencia personal que motiva a elecciones basadas en lo que desean, sin ofrecer una justificación más allá de “me gusta así”
	Contexto y toma de decisiones	Registros de los participantes que corresponden a los momentos en que, al analizar determinadas situaciones, tomaron una decisión o manifestaron sus preferencias de acuerdo a aquello que les acercara a su idea de bienestar.

<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida.</p>	<p>Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad</p>	<p>Registros de los participantes en los que se manifiesta la sensación de bienestar respecto a los diferentes espacios en los que habitan los niños y las niñas.</p>
	<p>Espacios que generan miedo e inseguridad</p>	<p>Registros de los participantes en los que se manifiesta la sensación de malestar respecto a los diferentes espacios en los que habitan los niños y las niñas.</p>
	<p>Manifestaciones de sus emociones</p>	<p>Registros que corresponden a la expresión directa de emociones, a cómo se sienten en determinadas situaciones y/o como se manifiesta dichas emociones respecto a la forma en que los niños y las niñas pueden habitar distintos espacios alrededor del mundo.</p>
	<p>Importancia de los vínculos familiares</p>	<p>Registros que corresponden a la manifestación de la relevancia de los vínculos familiares que cada participante identifica, de acuerdo a las condiciones en las que habitan los niños y las niñas alrededor del mundo.</p>

	Atribuciones individuales de riqueza y pobreza	Registros de los participantes que corresponden a las razones por las que, desde su perspectiva, los adultos a cargo del cuidado de los niños y las niñas se encuentran en las diferentes situaciones observadas.
	Derechos de la niñez, el uso de herramientas interactivas e interacción con grupos heterogéneos	Registros de los participantes que corresponden al momento en el que, tras indagar en diversas fuentes, información sobre las infancias alrededor del mundo, dieron sus opiniones basadas en situaciones reales que afectan a los niños y las niñas en diversos contextos.

CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Taller 1 – primera piel – la epidermis

Finalidad: Identificar la relación intrapersonal de los niños y niñas participantes con el fin de reconocer la perspectiva que tienen de sí mismos.

REGISTRO – EQUIPO 1

Actividad	Registro	Encuentros
<p>Actividad</p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>Inicialmente, se les pregunta a los participantes que, si pudieran cambiar algo de ellos, ¿qué cambiarían y por qué? Se les solicita a los estudiantes que realicen un registro de las repuesta en el diario de emociones (este diario de emociones se comenzó a trabajar previamente como parte de actividades solicitadas a nivel institucional).</p>	<p style="text-align: center;">Laura Camila Galviz Tabares</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?</u> <p>Yo cambiaria lo responona que soy la verdad la gente me hace sentir muy mal y no me gusta por mi forma de ser porque soy la misma, soy así y así me quedaré.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Quién eres?</u> <p>Yo soy Laura Camila una niña que es muy peleona, gritona, casi nunca me ves con mala cara.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> <p>Laura Camila Galvis Tabares.</p> <p>Sí (le gusta su nombre)</p> <p>Le gustaría llamarse Vane</p>	<p>Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva positiva de sí mismo • Perspectiva negativa de sí mismo • Manifestaciones de sus emociones • Importancia de los vínculos familiares

<p>Luego, se escuchará el audio cuento “Totalmente Adrián” de Tom Percival; se espera que este elemento invite al reconocimiento de las percepciones que los participantes tienen de sí mismos y las emociones que acompañan dichas percepciones. Para recuperar esta información, se realizarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién eres? • ¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería? • Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> Lo que más me gusta de mi es que soy yo misma yo nunca muestro lo que no soy ○ <u>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</u> Por dentro es que soy muy grosera y respondo pero no puedo cambiar eso porque soy yo misma y por fuera es que soy muy patona y casi no se encuentran zapatos lindos ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</u> No, porque mi mamá me dice que no le ponga cuidado a los demás y yo le hago caso y no le pongo cuidado a nadie. ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</u> Mi familia me dice que para la edad que yo tengo soy muy pequeña y también me dicen que soy muy grosera <p><u>En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.</u></p>	
---	--	--

<p>responde estas preguntas:</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</p> <p>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</p> <p>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</p> <p>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</p> <p>Se solicitará a los estudiantes que registren las respuestas en una hoja y/o que envíen la fotografía (depende de cómo</p>	<div data-bbox="695 250 1297 646" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1339 282 1524 651" data-label="Text"> <p>Lo que más me gusta a mi físicamente es mi pelo y por dentro lo divertida que soy.</p> </div> <p><u>Firma:</u> Lacami – 10 años</p> <p style="text-align: center;">Valery Martínez Laverde</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?</u> Nada porque me gusta como así como soy aunque no tenga algo malo o bueno de mi me acepto tal cual y como soy me rio de mis bobadas jsjsjs (risas) • <u>¿Quién eres?</u> 	
---	---	--

<p>continúen las dinámicas de las actividades académicas)</p> <p><u>Registro artístico -¿Cómo me veo a mí mismo?</u></p> <p>Segundo momento: Ahora se les solicitará a los estudiantes que realicen una representación de sí mismos teniendo en cuenta la siguiente indicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu 	<p>Soy Valery y lo que me hace diferente a los demás son mis emociones, mi personalidad, mi forma de ser, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> <p>Me llamo Valery. A veces me gusta pero a veces no. Me gustaría llamarme Laura Sofía Vanessa o no me lo cambiaría.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>Mi pelo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>De que me coma las uñas</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</u> <p>Me gusta mi pelo porque mi mamá me dice que mi pelo es bonito y también me gusta porque tengo un poco de rayos monos, rojizos bueno no sé pero los rayos son naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</u> 	
--	--	--

cuerpo y tus emociones.

Al tener esta información se pretende realizar el análisis de las percepciones que los participantes tienen sobre sí mismos en relación a sus propias experiencias de vida; además, se procurará identificar qué factores externos pudieron incidir en la configuración de dicha percepción.

Mis uñas no me gustan porque como me las como son feas y todo empezó cuando hubieron problemas con mi papá pero ya me las estoy dejando crecer aunque todavía sigan los problemas

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



Lo que más me gusta de mi cuerpo es: mi pelo y un poco las uñas ya que me están creciendo y la emoción que me gusta es la cariñosa me gusta mucho aparte soy muy cariñosa

Firma:

Kimberly, 10 años

Nathalia Ramírez Castillo

- **Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?**

Yo cambiaria de mi mis sentimientos porque soy muy sensible

- **¿Quién eres?**

Soy Nathalia me siento yo misma quien me quiera querer así como soy me quiera nunca voy a dejar de ser como soy

- **¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?**

Nathalia Ramírez Castillo. Me encanta mi nombre porque es único para mi. Ninguno porque este me lo dio mi mamá y mi papá para mi es único de nadie más nunca lo cambiaría.

- **Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:**

- **¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?**

Lo que mas me gusta de mi es mi forma de ser porque yo me siento bonita

- **¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?**

A mi me gusta todo de mi así que no puedo decir que no me gusta nada de mi

- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?

Una señora dijo que mis ojos eran bonitos y que mi cabello era hermoso yo me puse a verme en el espejo

- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

una señora me dijo que mi cabello estaba feo pero para mi no estaba feo yo decía por que me dice que esta feo

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



Lo que más me gusta de mi cuerpo es mi cara mis ojos mi cuerpo
mi cabello mis orejas mis manos mis cejas

Firma:

Kimberly, 10 años

María Isabella Ramírez Velázquez

- **Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?**

Quiero olvidar el pasado de que mi papá me dejó sola cuando nací

- **¿Quién eres?**

Soy una niña normal con aspecto alegre y amo los animales

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> <p>María Isabella Ramírez Velásquez. Sí porque María era la abuela de mi mamá y Isabella porque mi papá lo eligió.</p> <p>Dulce María, Cristal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>Porque yo siento que debí jajaja nacer porque quise venir a este mundo</p> ○ <u>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>Nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</u> <p>Porque dice mi mamá que mi pelo es bonito o mis cosas</p> ○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</u> <p>Nada</p>	
--	--	--

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



Lo que más me gusta de mi cuerpo es que soy bajita me gusta como me visto

Mi emoción: estoy feliz porque ayer era mi cumpleaños

Firma:

Isabella, 11 años

Jonathan Steven Reyes Poveda

- *Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?*

Yo cambiaría mis emociones porque siempre que mi mamá me dice algo yo siempre le contesto mal y hay veces que le grito y yo no debería hacer eso porque ella es la que me cuida me protege y siempre da de comer igual que mi papá.

- *¿Quién eres?*

Soy un niño llamado Jonathan que hay veces me siento mal por los sentimientos y no los puedo controlar pero hay veces que comparto con mi familia y ellos me hacen sentir bien y se me ponen los sentimientos felices.

- *¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?*

Yo me llamo Jonathan, sí me gusta mi nombre, no elegiría otro nombre porque así me siento bien.

- *Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:*

- *¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?*

	<p>El físico que tengo y mis piernas porque así puedo logra mi sueño de ser futbolista</p> <ul style="list-style-type: none">○ <u>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>Lo que menos me gusta de mi es mi manera de resolver las cosas con mi mamá porque yo siempre le grito.</p> <ul style="list-style-type: none">○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</u> <p>El sueño que tengo de ser futbolista porque mi mamá siempre me dice que voy a ser futbolista profesional.</p> <ul style="list-style-type: none">○ <u>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</u> <p>Siempre que yo me pongo mal con mi mamá porque ella me dice que porque me porto mal con ella si ella siempre me ha querido.</p> <p><u>En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.</u></p>	
--	--	--



Lo que me gusta de mi cuerpo es: mi físico

Emoción: la alegría que yo siento porque cumplo en dos días

Firma:

2 Alias Los Primos, 11 años

José Alejandro Tinoco Ariza

- **Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?**

El mal genio porque me siento triste y me aburro

- **¿Quién eres?**

Un niño alegre, bravo que llegue a la vida para vivir

- **¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?**

José Alejandro tinoco Ariza, sí, ninguno, me gusta mi nombre tal cual como es.

- **Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:**

- **¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?**

Me gustan mis cosas porque es mi gusto elegir

- **¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?**

Mi mal genio porque me siento mal

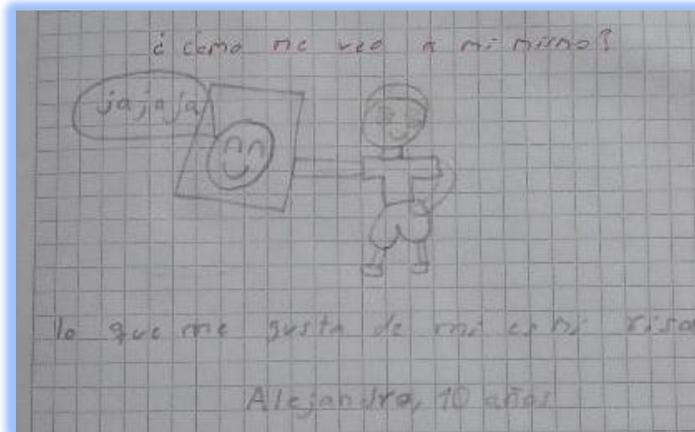
- **¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?**

Sí, mi familia me dice que tengo bonitas las cejas

- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

Es que mi mamá es brava y yo tenía que tener algo de ella y fue lo bravo

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



Lo que me gusta de mí es mi risa

Firma:

Alejandro, 10 años

REGISTRO - EQUIPO 2

Actividad	Registro		Encuentros
<p>Actividad</p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>Inicialmente, se les pregunta a los participantes que, si pudieran cambiar algo de ellos, ¿qué cambiarían y por qué? Se les solicita a los estudiantes que realicen un registro de las repuesta en el diario de emociones (este diario de emociones se comenzó a trabajar previamente como parte</p>	<p>Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p style="text-align: center;">Danna Sofía Díaz Ruíz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?</u> <p>Yo no cambiaría nada de mí porque yo soy como soy</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Quién eres?</u> <p>Soy una niña y soy honesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> <p>Danna Sofía Díaz Ruíz.</p> <p>Ninguno</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> <p>Lo que me gusta de mí es que puedo tener animalitos y también me gusta de mí ser honesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</u> 	<p>Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva positiva de sí mismo • Perspectiva negativa de sí mismo • Manifestaciones de sus emociones • Importancia de los vínculos familiares

de actividades solicitadas a nivel institucional).
Luego, se escuchará el audio cuento “Totalmente Adrián” de Tom Percival; se espera que este elemento invite al reconocimiento de las percepciones que los participantes tienen de sí mismos y las emociones que acompañan dichas percepciones. Para recuperar esta información, se realizarán las siguientes preguntas:

A mi me gusta todo de mi porque hay que ser honesto.

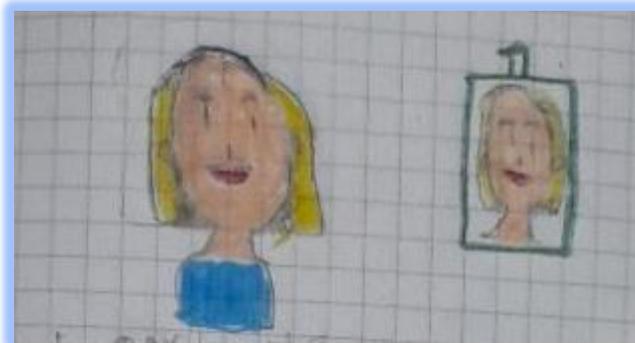
- **¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?**

No registra respuesta

- **¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?**

Nada me dejó pensando en lo que no me gusta porque no hay nada que no me guste.

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



Lo más importante de mi cuerpo es todo mi cuerpo porque uno necesita todo el cuerpo.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién eres? • ¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería? • Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas: ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué? ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué? 	<p>Mis emociones son importantes porque uno puede sentir emociones cuando este triste o feliz contento o furioso por eso mis emociones son importantes.</p> <p><u>Firma:</u> Danna, 10.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Karen Yuliana Nieto Jaramillo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?</u> <p>Mi forma de ser malgeniada porque todo me da mal genio y triste</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>¿Quién eres?</u> Yo soy Karen Yuliana • <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> <p>Karen Yuliana Nieto Jaramillo</p> <p>Nicol Sofía</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> 	
--	--	--

¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?

¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

Se solicitará a los estudiantes que registren las respuestas en una hoja y/o que envíen la fotografía (depende de cómo continúen las dinámicas de las actividades académicas)

Amorosa, cariñosa

- ¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?

No registra respuesta

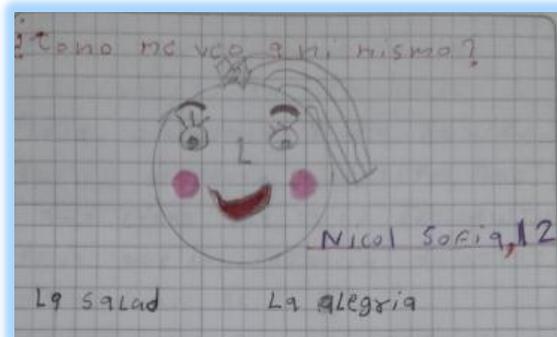
- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?

El mal genio porque algo que me digan me pongo brava. Mis papás porque siempre me dicen eso

- ¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?

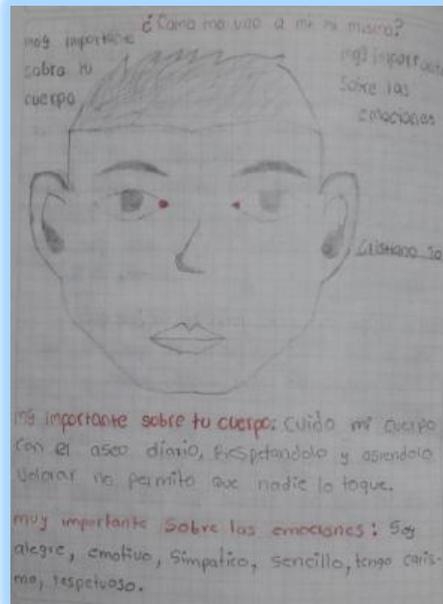
Mi mamá y mi papá porque me dicen que cambie

En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.



<p><u>Registro artístico -</u> <u>¿Cómo me veo a mi mismo?</u> Segundo momento: Ahora se les solicitará a los estudiantes que realicen una representación de sí mismos teniendo en cuenta la siguiente indicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy 	<p>La salud La alegría <u>Firma:</u> Nicol Sofía, 12</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Adolfo Quiñónez Lozano</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <u>Si pudieras cambiar algo de ti, ¿qué cambiarías y por qué?</u> no registra respuesta <u>¿Quién eres?</u> Yo soy un chico de 10 años y soy medio amable medio bravo medio feliz y yo me llamo Adolfo Quiñónez Lozano y vivo en la glorieta y el deporte que me gusta es la natación <u>¿Cómo te llamas? ¿Te gusta tu nombre? ¿si pudieras elegir tu nombre, cuál sería?</u> Yo me llamo Adolfo Quiñónez Lozano. Cristian Manuel Lozano. <u>Teniendo en cuenta el texto llamado “Totalmente Adrián”, responde estas preguntas:</u> <ul style="list-style-type: none"> <u>¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿por qué?</u> 	
---	--	--

<p>importante sobre tu cuerpo y tus emociones.</p> <p>Al tener esta información se pretende realizar el análisis de las percepciones que los participantes tienen sobre sí mismos en relación a sus propias experiencias de vida; además, se procurará identificar qué factores externos pudieron incidir en la configuración de dicha percepción.</p>	<p>Lo que me gusta de mi es ser un chico normal y estar sano</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u><i>¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿por qué?</i></u> <p>Lo que menos me gusta es que me hagan bromas porque es muy insoportable</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u><i>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que te gustaron? ¿por qué?</i></u> <p>A mi me hacen pensar los sueños porque para mi los sueños son lindos unos feos y unos lindos los lindos son iguales que los de terror</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u><i>¿Crees que alguien o algo provoca que pienses en las cosas que no te gustaron? ¿por qué?</i></u> <p><u><i>En el diario de emociones, realiza un dibujo de ti mismo como si te estuvieras mirando al espejo. Luego, escribe algo que te parezca muy importante sobre tu cuerpo y tus emociones.</i></u></p>	
--	---	--



Muy importante sobre tu cuerpo: cuido mi cuerpo con el aseo diario, respetándolo y haciéndolo valer no permito que nadie lo toque

Muy importante sobre las emociones: soy alegre, emotivo, simpático, sencillo, tengo carisma

Firma:

Cristiano, 10

CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Taller 2 – segunda piel – ropa

Finalidad: Identificar las características de las relaciones interpersonales de los niños y las niñas con respecto a los alimentos y el vestuario de su preferencia.

Encuentros	Registro
<p data-bbox="199 625 739 657">Autonomía y la construcción de identidad</p> <ul data-bbox="247 732 705 829" style="list-style-type: none"><li data-bbox="247 732 596 769">• Conciencia del cuidado<li data-bbox="247 789 705 829">• Preferencias personales – gustos <p data-bbox="199 906 760 1044">Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia.</p> <ul data-bbox="247 1068 760 1214" style="list-style-type: none"><li data-bbox="247 1068 716 1105">• Perspectiva positiva de sí mismo<li data-bbox="247 1125 760 1214">• Importancia de los vínculos familiares	<p data-bbox="785 625 968 657"><u>Alimentación</u></p> <p data-bbox="785 732 1885 764"><u>Actividad: Registrar en un cuadro los sabores que más les gustan y los que menos les gustan.</u></p> <p data-bbox="785 784 1289 816"><u>Escribir por qué eligieron dichos sabores.</u></p> <p data-bbox="785 889 989 922">Laura Camila:</p> <ul data-bbox="835 946 1885 1312" style="list-style-type: none"><li data-bbox="835 946 1818 979">- porque mi mamá desde pequeña me da estos sabores y me gustan mucho.<li data-bbox="835 998 1885 1089">- <u>¿Por qué te disgustan estos sabores?:</u> porque no me gusta como lo hacen o los preparan, no me gusta su sabor.<li data-bbox="835 1109 1885 1252">- <u>¿sabes preparar algún alimento? ¿qué alimento es?:</u> los huevos y pancakes porque es lo único que se hacer sin quemar y mi mamá trabaja y yo hago mi comida.<li data-bbox="835 1271 1486 1312">- arroz y carne porque casi es lo único que como.

Eimy:

- me gustan porque no saben amargo.
- me disgustan porque saben feo.
- me gustaría aprender a preparar pollo broaster porque me gusta.

Valery:

- Me gusta: chocolate, coco, mango, pizza, hamburguesa, perro caliente, mojarra frita, pepino con sal y limón.
- ¿por qué te gustan estos sabores?: porque tienen unos sabores ricos.
- No me gusta: piña, pasas, melón, ahuyama, caldo
- ¿Por qué te disgustan estos sabores?: no me gustan los sabores que tienen.
- (Hablando sobre las razones por las que les enseñan a cocinar) Para cuando uno va esté viviendo solo, para que cuando, a veces, uno llega y hace el almuerzo.

Nicol:

- me gustan estos sabores porque estos alimentos me dan vitaminas.
- ¿Por qué te disgustan estos sabores?: no me gustan porque no me gusta como saben porque a veces son muy ácidos o están dañadas las cosas o son simples.
- ¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué?: la comida que más preparan en mi casa es el pollo porque nos encanta el pollo.

- ¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?: la comida que me gustaría preparar es el arroz con pollo porque me encanta.

Nicolás:

- ¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué?: caldo de papa porque a nosotros nos gusta la papa.
- ¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?: los frijoles porque me gustan mucho.

Jojhan:

- Me gusta: jugo de maracuyá, arroz con leche, helado de fresa.
- ¿por qué te gustan estos sabores?: porque son dulces, deliciosos y muy ricos.
- No me gusta: sandía, piña.
- ¿Por qué te disgustan estos sabores?: porque una no tiene sabor y la otra es muy agria.
- ¿sabes preparar algún alimento? ¿qué alimento es?: sí, sándwich, arepa y huevo frito y revuelto.
- ¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?: pollo sudado porque a mi hermanos les gusta mucho así que se los quiero preparar cuando ellos quieran.

Juan Pablo:

- ¿por qué te gustan estos sabores?: me encanta los sabores de chocolate, papa, guanábana, manzana porque tienen buen sabor y me gustan porque algunas son saludables y se pueden combinar por eso me gustan.

porque tienen mal sabor.

- ¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?: las alitas barbecue con papas fritas para yo poder hacer un almuerzo.

María Isabella:

- Me gusta: sandía, jugo, fresa, paleta, hamburguesa, bon bon bum.

- ¿por qué te gustan estos sabores?: porque son ricos sus sabores.

- No me gusta: pescado, yuca, guayabas, cebolla.

- ¿Por qué te disgustan estos sabores?: porque a mí no me gustan sus sabores.

- ¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?: las alitas BBQ porque son deliciosas.

Nathalia:

- ¿por qué te gustan estos sabores?: porque son ricos.

- No me gusta: piña, ron con pasas, pescado sudado, caldo.

- ¿Por qué te disgustan estos sabores?: pues casi no me pasa en la boca y cada persona tiene sus gustos.

Jonathan:

- **Me gusta:** fresa, mango, chocolate, manzana, la guama.
- **¿por qué te gustan estos sabores?:** porque tienen algo que los diferencia de los otros.
- **No me gusta:** aguacate, tomate, pepino.
- **¿Por qué te disgustan estos sabores?:** porque cuando uno los diferencia con los otros sabores, son ácidos.
- **¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?:** el arroz con pollo porque es muy rico.

Sara:

- **Me gusta:** todas las frutas, los dulces, los perros calientes sin mucha salsa, la pizza hawaiana, el chocolate, la zanahoria.
- **¿por qué te gustan estos sabores?:** porque son ricos y no se sienten mal.
- **No me gusta:** la leche, el brócoli, la remolacha, el tomate, el pescado, la ahuyama, yuca.
- **¿Por qué te disgustan estos sabores?:** porque son sabores que realmente no me gustan, aunque puedo soportar algunos de ellos.
- **¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?:** pasta porque quiero prepararle a mi mamá.

José Alejandro:

- **Me gusta:** helado, wafle, brownie.
- **¿por qué te gustan estos sabores?:** lo que le echan es muy rico y me siento libre.
- **No me gusta:** sopa, arroz y leche.
- **¿Por qué te disgustan estos sabores?:** cuando los como siento como que amargo la garganta y me da asco.
- **¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué?:** huevo, patacona y arroz porque es rica.
- **¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?:** arroz con pollo porque es mi comida preferida.

Toro:

- **Me gusta:** melocotón, sandía, la guama, fresa, banano, manzana.
- **¿por qué te gustan estos sabores?:** porque a lo que uno lo muerde se siente lo dulce.
- **No me gusta:** huevo, pepino, papa, tomate.
- **¿Por qué te disgustan estos sabores?:** porque a lo que uno lo muerde se siente amargo.
- **¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué?:** en mi casa preparan los huevos revueltos y porque nos gustan.

- *¿qué te gustaría aprender a preparar y por qué?:* el arroz con pollo porque son las comidas más ricas.

Karen:

- (Hablando sobre los alimentos que pueden consumir y pueden consumir) yo no puedo tomar leche (...) a mí sí me toca deslactosada.
- y ensalada de tomate porque es la que a mí me gusta
- me gusta los sabores salados, el frijol, el arroz, la carne y la ensalada y no me gusta: los garbanzos y el arroz

Adolfo:

- a mí no me gustan las cosas sin... con grasa ... porque estoy en dieta ...
- porque sabe muy rico y son jugosos el brócoli para mí me sabe a menta y la zanahoria sabe muy rico y jugoso. Y lo que no me gusta porque es muy grasosa, y la grasa es muy mala y me Mancha mi ropa

Juan Sebastián:

- (Comentando el momento en el que probó el arroz con coco) El arroz de coco ¿también lo conoces? Mi papá es de la costa y yo probé el arroz de coco y me gustó. Pero yo no me hablo con mi papá. Él es de allá.

- ¿Por qué te gustan estos sabores? eso si está bien difícil. Solamente me gustan.

- (Comentando sobre los hábitos alimenticios de uno de sus compañeros, ya que en la actividad había escrito que no le gustaba la gaseosa) Porque cuando él trae comida, trae jugo

- me gusta el envuelto, la carne mechada, la grasa, el arroz de coco. No me gusta el arroz con guatila y la pasa con molleja

- profe... una vez comimos mucho pescado... (...) Es que mi papá se fue a pescar y trajo mucho y tocó comer

Stephany:

- No me gusta la sopa, el caldo y la torta de pan

José Javier:

- me gusta la salchicha, el pan, los buñuelos y la malteada. No me gusta el queso

Harold:

- Me gusta: Ají, aguacate, el pollo, el pescado, el café, las manzanas, el huevo y el sancocho. No me gusta la gaseosa

Mariana:

- No me gusta la calabaza y el pimiento

Danna:

- me gusta: el helado, la bandeja paisa, el dulce, el picante y el ácido. No me gusta lo salado, el pescado y la salsa

Moisés:

- me gusta la carne con arroz y plátano. No me gusta el pescado con arroz y plátano

Vestuario

Actividad: previamente los niños y las niñas enviaron vía WhatsApp una fotografía de sus prendas de vestir favoritas. Durante el taller, se les solicitó escribir en una pequeña hoja por qué les gustan esas prendas.

Laura Camila:

- puedo ir a donde quiera y pues me siento yo.

Eimy:

- Me gusta esta prenda porque es cómoda y suave

- Cuando me pongo esa ropa pienso en la vez que me la regalaron.

Valery:

- porque se me hace cómoda, también se ve deportivo, también porque sirve de elegante.

Nicol:

- me gusta porque me siento cómoda y libre con estas prendas

- Yo la conseguí porque mi mamá la compró porque iba bien en el estudio y pienso cuando me pongo esa ropa en mi mamá.

Jojhan:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque con la prenda me siento relajado y libre me la compraron en cumpleaños 11 y pienso en mi papá cuando uso esa prenda.

María Isabella:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque a mí me encanta ponérmela todos los días porque me siento bella.

Nathalia:

- Mi mamá me compró la prenda y cada vez que me la coloco pienso en lo feliz que fui comprándola.

Jonathan:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: A mí me gustó porque es de Bob Esponja y me la regalaron de cumpleaños.

Sara:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque siento que me veo bonita, porque se ve bien.

José Alejandro:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque tiene hartos bolsillos, me gusta el color, la camisa tiene una marca que me gusta.

Toro:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: a mí me gusta porque es de color gris y de calavera
- **Toro:** no pues yo le pido la ayuda de mi mamá para que me escoja la ropa.
- (L): ¿Y por qué?
- **Toro:** porque ella es la mujer y ella escoge mejor ropa

Stephany:

- (Hablando sobre sus prendas de vestir favoritas) profe, ¿y si son varias?

- Me gustan los jeans

- ese jean lo compré yo, con mi plata. La camisa sí me la dio ella (mamá), pero ella no me dijo nada por el jean

Mariana:

- Me gusta su material y el color y porque esa clase de ropa me gusta mucho

Danna:

- Me gusta porque es bonita, cómoda, me gusta también porque el color es bonito

y mi mamá me la regaló

Harold:

- me gusta la forma

Juan Sebastián:

- Me gusta porque mi mamá me la dio en un día muy especial para mí, además es muy bonita

Karen:

- esta prenda, me la dio mi papá y mi mamá, es hermosa y me gusta todo el color, yo quiero todo lo que me dan mis papás, yo los amo mucho a los dos como a nadie más

	<p>Karol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - me lo dio a mi mamá y mi papá, y me gusta porque es destapado, no entra tanto calor y porque es del mismo color (...) me gusta porque es sencillo y cómoda <p>José:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el estilo y la comodidad, por el color, por la tela, la textura y la forma. Me la regaló mi mamá <p><i><u>Pregunta que se realizó durante el taller: Pero dense cuenta ahorita en esto que ustedes escribieron que esa ropa nos hace pensar en algo o en alguien, ¿cierto? En quien... sobre todo... ¿en quienes pensaron ustedes?</u></i></p> <p>Juan Sebastián:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pues yo pensé en mi mamita <p>Karen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - yo pensé en mi papá <p>Adolfo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En mi hermano y mis papás. Con ellos vivo.
Contexto y toma de decisiones	<p>Laura Camila:</p> <ul style="list-style-type: none"> - yo los elegí.

Valery:

- ¿Cuál es la comida que más preparan en tu casa y por qué?: el huevo porque es más fácil de hacer.

Nicol:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque son para días calurosos
- (Hablando sobre las razones por las que les enseñan a cocinar) para ser independiente

Nicolás:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: porque esa prenda no es calurosa y me la puedo poner en cualquier momento, puede ser para salir o para estar en la casa.

Juan Pablo:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: me gusta porque se puede usar en cualquier ocasión, por eso me gusta.

Nathalia:

- ¿por qué me gusta esta prenda?: Es cómodo, es fácil de colocar, se ve bien. Se siente cómodo, sirve para hartas ocasiones.

Kevin (hablando sobre quien le ayudó a elegir la ropa que se puso ese día)

- ah, es que a mí me gusta elegir mi ropa.

Alejandro (Hablando sobre las razones por las que les enseñan a cocinar)

- para cuando uno sea grande, poderse defender.

Sara (Hablando sobre las razones por las que les enseñan a cocinar)

- porque cuando nuestras mamás mueran, nosotros tenemos que cocinar.

Jonathan (hablando sobre quien le ayuda a elegir la ropa)

- no sí, si yo tengo mi plata, pues yo escojo lo mío, lo que yo me quiera poner, porque pues... [...] es decisión de uno qué uno quiere comprar

Karen (mientras comienza a dibujar):

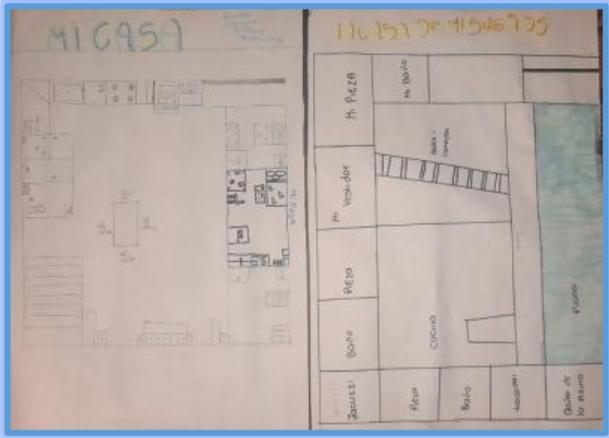
- Profe, ¿será que ahorita nos puede poner música?

CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Taller 3 – Parte I – tercera piel – casa

Finalidad: Identificar la percepción de los estudiantes frente a la forma en que habitan en mundo en términos de su relación con los espacios de su casa.

REGISTRO – EQUIPO 1

Actividad	Registro		Encuentros
<p>Actividad</p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>Inicialmente se proyecta un fragmento de la película “Intensa – Mente” (2015) dirigida por Pete Docte. En este fragmento se retoma la mudanza de la protagonista de la historia y todo aquello que pasa por</p>	<p>Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p style="text-align: center;">Laura Camila Galviz Tabares</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? <div style="text-align: center;">  </div> <p>Mi pieza – <i>(No registra por qué)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Mapa de mi barrio 	<p style="color: red;">Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad - Espacios que generan miedo e inseguridad. - Espacios que brindan la posibilidad de recreación y ocio - Importancia de los vínculos familiares

su mente mientras trata de ver el lado positivo de este cambio de ciudad, así como su percepción frente al nuevo lugar que va a habitar y cómo lo puede adaptar para sentirse mejor. Al finalizar la visualización, se le invita a los estudiantes a realizar un dibujo de su casa y, además, se les pide que resalten o señalen el lugar que más les gusta. Luego, cada participante escribirá por qué le



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Tienda Restaurante 1
No me gusta 	--
Me encanta 	Supermercado punto y coma Mi casa
Quisiera cambiarlo 	Restaurante 2 Río Caseta

- Mi casa vs. La casa de mis sueños

gusta ese espacio y qué objetos ha ubicado allí para sentirse más cómodo.

Segundo momento:

En este punto, los participantes se imaginarán la casa de sus sueños: esta casa pueden ubicarla donde deseen, con el número de espacios que quieran y además, en ella dibujarán con quien o quienes habitarían ese espacio. La idea nuevamente es que

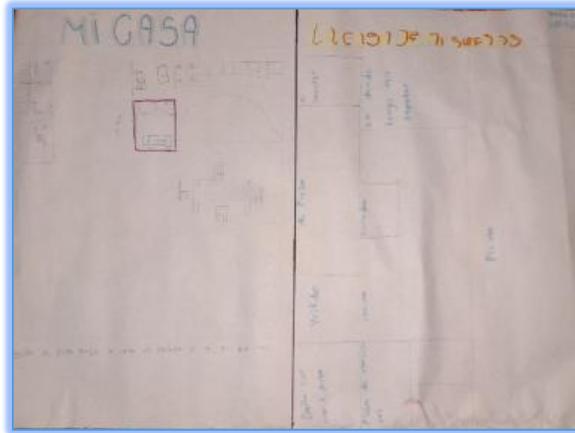
Perspectiva de los niños y las niñas

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa es pequeña	La casa de mis sueños es muy grande
Mi casa no tiene piscina	La casa de mis sueños tiene una piscina muy grande
Mi casa tiene balcón	La casa de mis sueños también tiene balcón
Tiene 3 piezas	La casa de mis sueños tiene 7 habitaciones

Valery Martínez Laverde

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?

dibujen tantos
detalles como sean
posibles.



Mi pieza porque la cama es cómoda y no sé por qué más

- Mapa de mi barrio



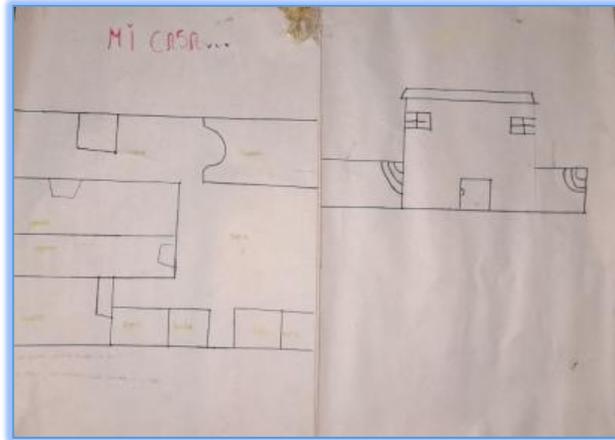
<u>ESTE LUGAR ...</u>	
Me hace sentir bien 	Calle – frente a la casa
No me gusta 	Calle – unos metros junto a su casa
Me encanta 	Mi casa
Quisiera cambiarlo 	Calle – unos metros junto a su casa

- cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Y mi casa no	Tiene piscina
Tiene 3 habitaciones	Tiene 5 habitaciones
No tiene ascensor	Tiene un ascensor
Tiene 2 baños	Tiene 5 baños
No tiene jacuzzi	Tiene jacuzzi
No tiene en el baño tina	Sí tiene tina

Nicol Dayana Montalvo Martínez

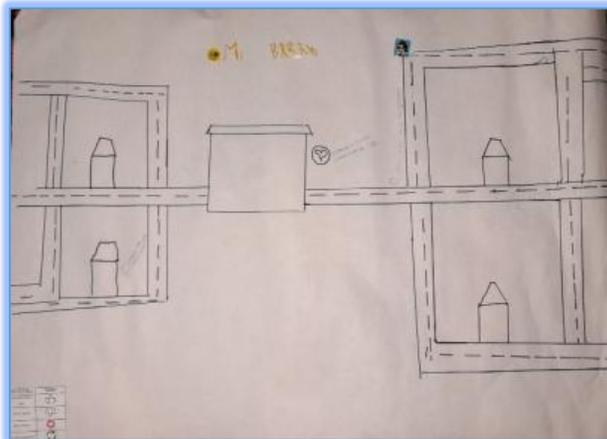
- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



La sala – me gusta porque puedo ver *pelis*

El objeto que me hace sentir cómoda es el sofá

- Mapa de mi barrio



<u><i>ESTE LUGAR ...</i></u>	<u><i>REGISTRO</i></u>
Me hace sentir bien 	---
No me gusta 	Calles - porque son muy inseguras
Me encanta 	Local comercial – me encanta porque se puede encontrar de todo
Quisiera cambiarlo 	---

- Cuadro comparativo

<u><i>MI CASA</i></u>	<u><i>LA CASA DE MIS SUEÑOS</i></u>
Mi casa tiene muchas escaleras	La casa de mis sueños no tiene escaleras
Mi casa no tiene piscina	La casa de mis sueños sí tiene piscina
Mi casa no tiene jacuzzi	La casa de mis sueños sí
Mi casa tiene una cocina	La casa de mis sueños tiene una cocina

Diego Alexander Olaya Martínez

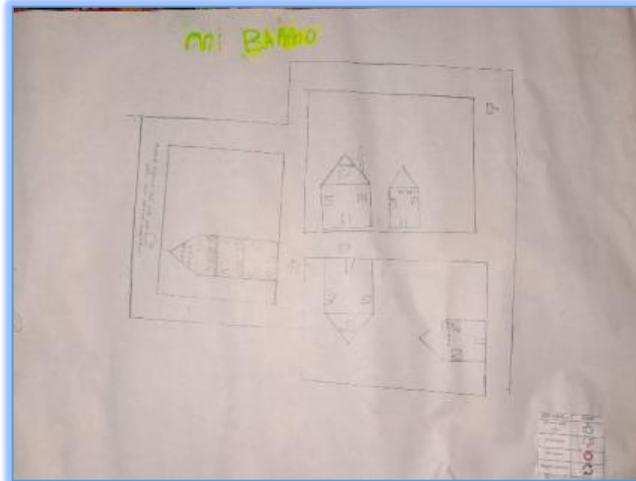
- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Mi cuarto – para jugar, saltar, dormir

Objetos: la cama – el celular

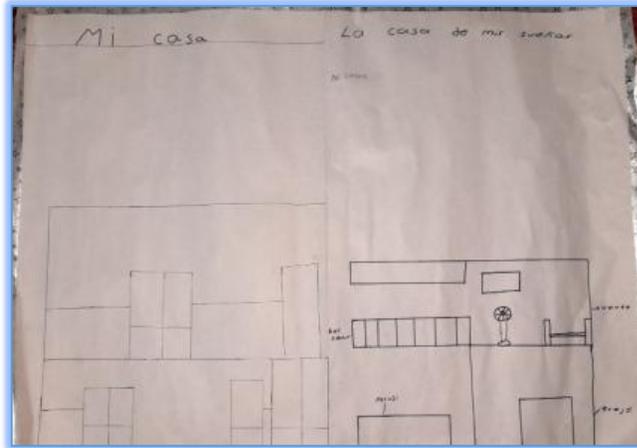
- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
<p>Me hace sentir bien</p> 	Calles del barrio – cerca a la casa
<p>No me gusta</p> 	
<p>Me encanta</p> 	Mi casa
<p>Quisiera cambiarlo</p> 	Calle detrás de la casa de vecinos porque hay muchos perros

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa tiene 3 cuartos	Mi casa de mis sueños tiene 7 cuartos
Tiene una nevera	Tiene 3 baños
Tiene 2 baños y una terraza con lavadora	Tiene un patio, dos neveras, una terraza con lavadoras y tiene una piscina con plantas
Nicolás Santiago Osorno Ortiz	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? 	



No registra respuesta

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Parque – porque me gusta y me parece bonito
No me gusta 	---
Me encanta 	Piscina - casa – porque me siento bien y feliz
Quisiera cambiarlo 	---

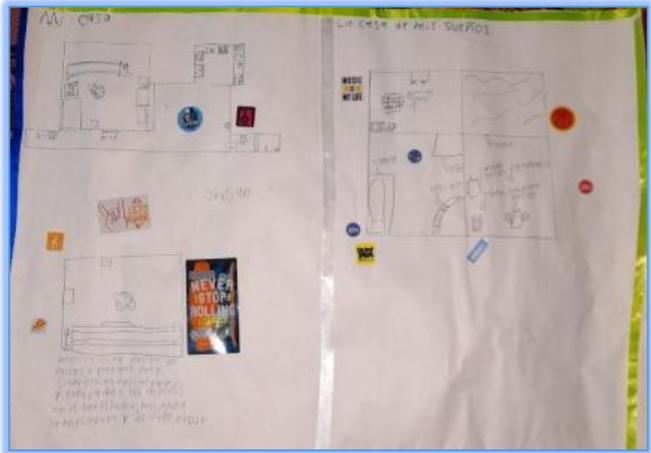
- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa tiene una cocina	La casa de mis sueños tiene una cocina
Mi casa tiene 5 cuartos	La casa de mis sueños tiene 7 cuartos
Mi casa tiene 5 baños	La casa de mis sueños tiene 9 baños

Mi casa tiene 2 televisores	La casa de mis sueños tiene 7 televisores
Mi casa tiene un patio	La casa de mis sueños tiene un patio
Mi casa no tiene jacuzzi	La casa de mis sueños tiene un jacuzzi
Mi casa no tiene piscina	La casa de mis sueños tiene piscina

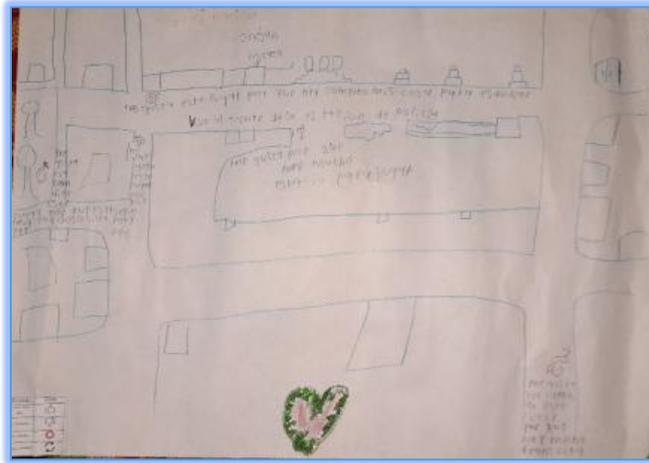
Johan Xiavi Parra Triana

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Mi cuarto – me gusta esta parte de mi casa porque ahí siempre estoy calmado y relajado y los objetos son el ventilador, mi cama, la mecedora y el televisor.

- Mapa de mi barrio



<u><i>ESTE LUGAR ...</i></u>	<u><i>REGISTRO</i></u>
<p>Me hace sentir bien</p> 	<p>Estación de policía – me gusta porque hay mucho espacio para jugar</p>

<p>No me gusta</p> 	<p>Una casa – (cerca a su casa) porque se ve muy feo</p>
<p>Me encanta</p> 	<p>La papelería – porque ahí compro mis cosas para estudiar</p>
<p>Quisiera cambiarlo</p> 	<p>Cuadra – (cerca de la plaza de la constitución) me gustaría cambiar este lugar porque es muy ruidoso Cuadra – (cerca de la plaza de mercado) – me gustaría cambiar este lugar porque hay mucho tráfico</p>

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa tiene 2 cuartos	Mi casa de los sueños tiene 1 cuarto
Mi casa tiene baño	Mi casa de los sueños tiene piscina

<p>Mi casa tiene televisor</p>	<p>Mi casa de los sueños tiene videojuegos</p>
<p>Mi casa tiene tres camas</p>	<p>Mi casa de los sueños tiene una cama</p>
<p>Mi casa tiene madera</p>	<p>Mi casa de los sueños tiene un gimnasio</p>

Kevin Daniel Penagos Luna

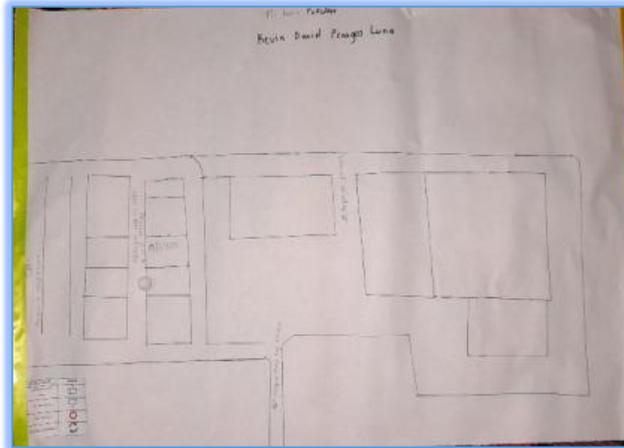
- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Mi cuarto – porque es mi espacio personal

Objetos que me hacen sentir cómodo: mi cobija y mi almohada

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Cuadra – (a la entrada del barrio) porque están las tiendas
No me gusta 	Calle – (a una cuadra de su casa) porque son muy groseros
Me encanta 	La cuadra – porque está mi casa y mis vecinos

Quisiera cambiarlo



Calle - (a dos cuadras de la casa)

porque es muy oscuro

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa no tiene garaje	Mi casa de los sueños tiene garaje
Mi casa tiene 4 piezas	Mi casa de mis sueños tiene 2 piezas
Mi casa no tiene piscina	Mi casa de mis sueños tiene piscina
Mi casa no tiene árbol	Mi casa de mis sueños sí tiene árbol
Mi casa no tiene un marrano	Mi casa de mis sueños sí tiene un marrano

Perspectiva de los niños y las niñas

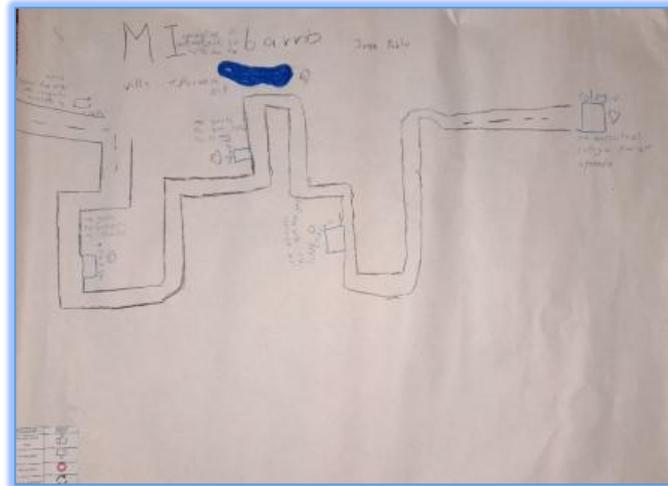
Juan Pablo Pulido Martínez

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Comedor – no escribe por qué

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
<p>Me hace sentir bien</p> 	<p>Casa del abuelo – me gusta porque están mis primos</p> <p>Mi casa – porque está mi familia</p>
<p>No me gusta</p> 	<p>Río – no me gusta el río porque se desborda</p>
<p>Me encanta</p> 	<p>La cancha – me encanta porque ahí juego fútbol</p> <p>Colegio – me encanta el colegio porque aprendo</p>
<p>Quisiera cambiarlo</p> 	<p>Una calle – la quiero cambiar porque hay mucho carro</p>

- Cuadro comparativo

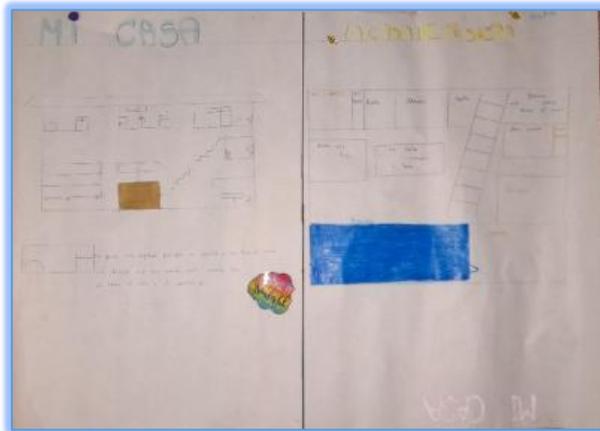
<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
No tiene piscina	En la de mis sueños sí tengo piscina
No vivo cerca al río	En la de mis sueños sí vivo cerca al río

No tengo caminos de pasto

En la de mis sueños sí tengo
camino de pasto

Nathalia Ramírez Castillo

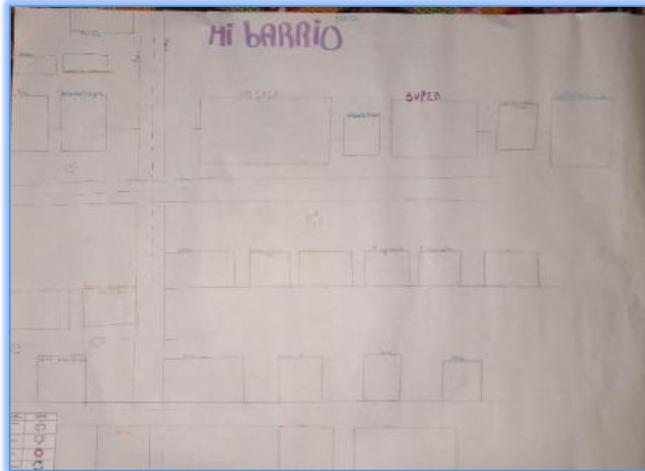
- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Mi cuarto – me gusta este espacio porque es cómodo y no hacen ruido.

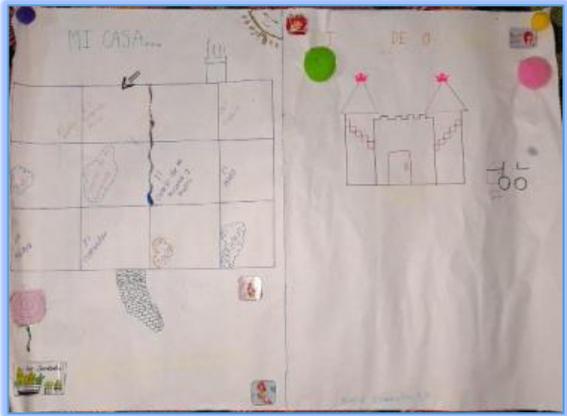
Los objetos que me hacen sentir cómoda son la cama, el sofá y el celular.

- Mapa de mi barrio



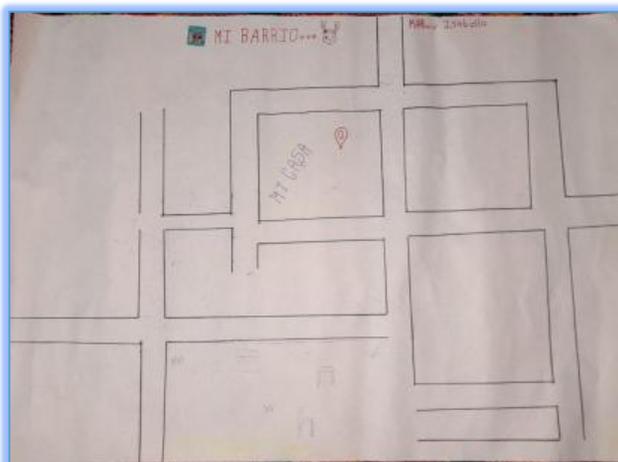
<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Mi cuadra
No me gusta 	Casa abandonada
Me encanta 	La cuadra de Servientrega
Quisiera cambiarlo 	Casa abandonada

- Cuadro comparativo

		<p align="center"><u>MI CASA</u></p>	<p align="center"><u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u></p>	
<p align="center">Perspectiva de los niños y las niñas</p>		<p>Mi casa tiene dos cuartos</p>	<p>Mi casa tiene 10 cuartos</p>	
		<p>Mi casa no tiene piscina</p>	<p>Mi casa sí tiene piscina</p>	
		<p>Mi casa no tiene jacuzzi</p>	<p>Mi casa sí tiene jacuzzi</p>	
		<p>Mi cuarto no tiene baño privado</p>	<p>Mi casa sí tiene baño privado</p>	
		<p>Mi casa no tiene un cuarto lleno de ropa, un vestidor</p>	<p>Mi casa sí tiene vestidor</p>	
		<p align="center">María Isabella Ramírez Velázquez</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? 		
				

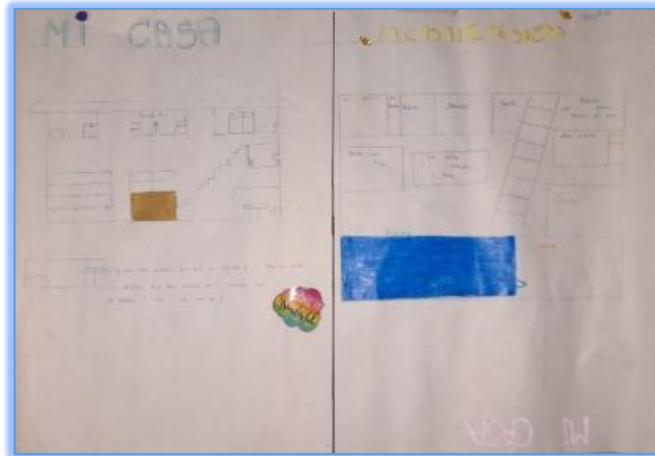
Mi cuarto con baño privado me gusta mucho porque puedo acostarme y relajarme

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	--
No me gusta 	--
Me encanta 	--
Quisiera cambiarlo 	--

		<ul style="list-style-type: none"> Cuadro comparativo <table border="1" data-bbox="667 285 1453 915"> <thead> <tr> <th data-bbox="667 285 1058 399"><u>MI CASA</u></th> <th data-bbox="1058 285 1453 399"><u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="667 399 1058 513">Mi casa tiene tres cuartos</td> <td data-bbox="1058 399 1453 513">La casa de mis sueños tiene 10 cuartos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="667 513 1058 626">Mi casa no tiene piscina</td> <td data-bbox="1058 513 1453 626">La casa de mis sueños tiene dos piscinas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="667 626 1058 683">Mi casa no tiene dos torres</td> <td data-bbox="1058 626 1453 683">La casa de mis sueños sí c</td> </tr> <tr> <td data-bbox="667 683 1058 797">Mi casa no tiene un carro de barbie</td> <td data-bbox="1058 683 1453 797">La casa de mis sueños tiene un carro de Barbie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="667 797 1058 915">Mi casa tiene tres pisos</td> <td data-bbox="1058 797 1453 915">La casa de mis sueños tiene 8 pisos</td> </tr> </tbody> </table> 	<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>	Mi casa tiene tres cuartos	La casa de mis sueños tiene 10 cuartos	Mi casa no tiene piscina	La casa de mis sueños tiene dos piscinas	Mi casa no tiene dos torres	La casa de mis sueños sí c	Mi casa no tiene un carro de barbie	La casa de mis sueños tiene un carro de Barbie	Mi casa tiene tres pisos	La casa de mis sueños tiene 8 pisos	
<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>														
Mi casa tiene tres cuartos	La casa de mis sueños tiene 10 cuartos														
Mi casa no tiene piscina	La casa de mis sueños tiene dos piscinas														
Mi casa no tiene dos torres	La casa de mis sueños sí c														
Mi casa no tiene un carro de barbie	La casa de mis sueños tiene un carro de Barbie														
Mi casa tiene tres pisos	La casa de mis sueños tiene 8 pisos														
	Perspectiva de los niños y las niñas	Jonathan Steven Reyes Poveda													
		<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? 													



Mi cuarto, porque cuando estoy aburrido puedo jugar con mi balón

Objeto: mi cama



- Mapa de mi barrio

<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Mi casa
No me gusta 	--
Me encanta 	Cuadra – sin especificar
Quisiera cambiarlo 	Casa – sin especificar

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi casa no tiene un estadio	Mi casa de mis sueños tiene un estadio
Mi casa no tiene una piscina	Mi casa de los sueños tiene una piscina

Mi casa no tiene gimnasio	Mi casa de los sueños tiene gimnasio
Mi casa tiene 3 cuartos	Mi casa de los sueños tiene 10 cuartos

Sara Julieth Rodríguez Bernal

Perspectiva de los niños y las niñas

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Mi cuarto – porque es el lugar donde me gusta estar algunas veces.

Objeto: todo mi cuarto

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	--
No me gusta 	--
Me encanta 	Me gusta todo y no quiero cambiar nada
Quisiera cambiarlo 	--

- Cuadro comparativo

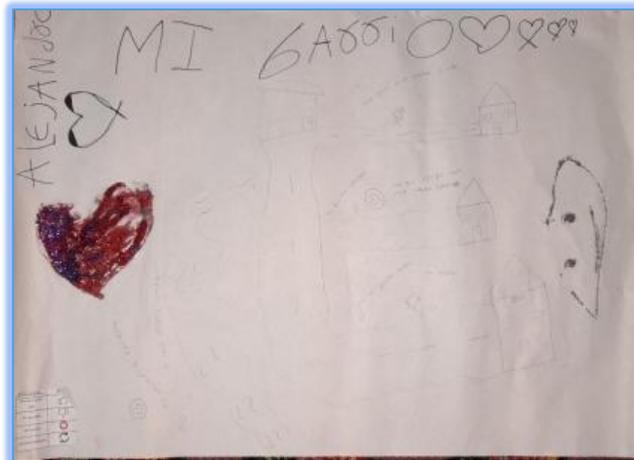
<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
----------------	------------------------------

		<table border="1"> <tr> <td> <p>Mi casa tiene dos cuartos</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene 5 cuartos</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Mi casa tiene un baño</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene c</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Mi casa tuene una cocina</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene 1 cocina</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Mi casa no tiene terraza</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene terraza</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Mi casa no tiene piscina</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene piscina</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Mi casa tiene tienda</p> </td> <td> <p>Mi casa soñada tiene 1 tienda</p> </td> </tr> </table>	<p>Mi casa tiene dos cuartos</p>	<p>Mi casa soñada tiene 5 cuartos</p>	<p>Mi casa tiene un baño</p>	<p>Mi casa soñada tiene c</p>	<p>Mi casa tuene una cocina</p>	<p>Mi casa soñada tiene 1 cocina</p>	<p>Mi casa no tiene terraza</p>	<p>Mi casa soñada tiene terraza</p>	<p>Mi casa no tiene piscina</p>	<p>Mi casa soñada tiene piscina</p>	<p>Mi casa tiene tienda</p>	<p>Mi casa soñada tiene 1 tienda</p>	
		<p>Mi casa tiene dos cuartos</p>	<p>Mi casa soñada tiene 5 cuartos</p>												
		<p>Mi casa tiene un baño</p>	<p>Mi casa soñada tiene c</p>												
		<p>Mi casa tuene una cocina</p>	<p>Mi casa soñada tiene 1 cocina</p>												
		<p>Mi casa no tiene terraza</p>	<p>Mi casa soñada tiene terraza</p>												
		<p>Mi casa no tiene piscina</p>	<p>Mi casa soñada tiene piscina</p>												
		<p>Mi casa tiene tienda</p>	<p>Mi casa soñada tiene 1 tienda</p>												
<p>Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p>José Alejandro Tinoco Ariza</p>														
	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? 														



No escribe respuesta en la hoja

- Mapa de mi barrio



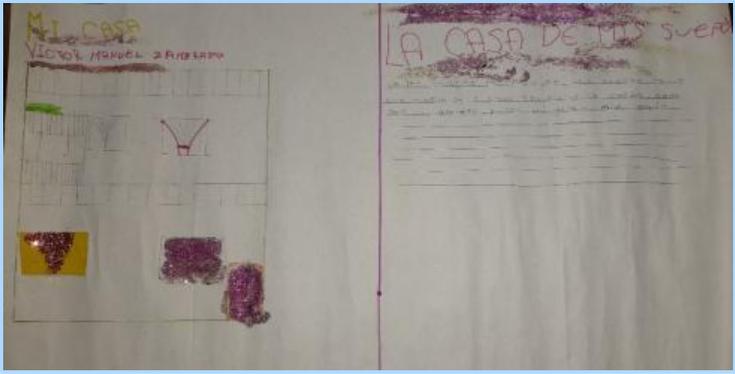
<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	--
No me gusta 	Calle – no me gusta pasar, da miedo
Me encanta 	El río – me puedo divertir mucho – me encanta bañarme Lugar junto a una casa- porque tengo más para hacer ejercicio
Quisiera cambiarlo 	Porque no es ancha la calle

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
En mi casa no tengo piscina	En la casa de mis sueños tiene 1 piscina
Mi casa no tiene habitación de ejercicios	La casa de mis sueños tiene una habitación de ejercicio

		Mi casa tiene baño	Y la casa de mis sueños tiene baño	
		Mi casa tiene cocina	La casa de mis sueños tiene cocina	
		Mi casa no tiene un avión privado	La casa de mis sueños tiene un avión privado	

REGISTRO - EQUIPO 2

Actividad	Registro		Encuentros
<p>Actividad <i>Primer momento:</i> Inicialmente se proyecta un fragmento de la película “Intensa – Mente” (2015) dirigida por Pete Docte. En este fragmento se retoma la mudanza de la protagonista de la historia y todo aquello que pasa por su mente mientras trata de ver el lado positivo de este cambio de ciudad, así como su percepción</p>	<p>Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p align="center">Jineth Mariana Agudelo Díaz</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?  <p>No registra respuesta</p>	<p>los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad - Espacios que generan miedo e inseguridad - Espacios que brindan la posibilidad de recreación y ocio - Importancia de los vínculos familiares

frente al nuevo lugar que va a habitar y cómo lo puede adaptar para sentirse mejor. Al finalizar la visualización, se le invita a los estudiantes a realizar un dibujo de su casa y, además, se les pide que resalten o señalen el lugar que más les gusta. Luego, cada participante escribirá por qué le gusta ese espacio y qué objetos ha ubicado allí para sentirse más cómodo.

Segundo momento: En este punto, los

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Mi casa
No me gusta 	Todo me gusta
Me encanta 	El jardín
Quisiera cambiarlo 	Nada

participantes se imaginarán la casa de sus sueños: esta casa pueden ubicarla donde deseen, con el número de espacios que quieran y, además, en ella dibujarán con quien o quienes habitarían ese espacio. La idea nuevamente es que dibujen tantos detalles como sean posibles.

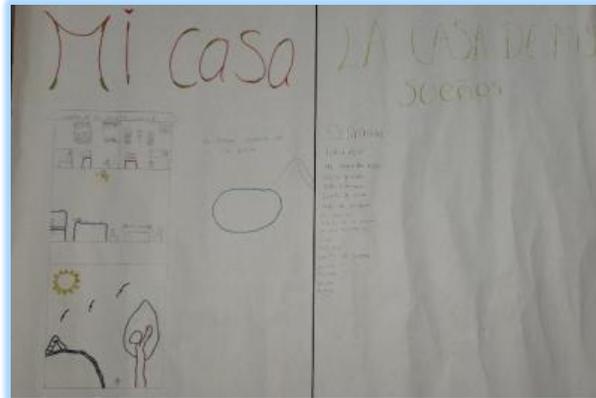
Perspectiva de los niños y las niñas

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Baño, cocina	Piscina, habitaciones
Patio, habitaciones	Habitación de visita
Balcón, televisor	Jacuzzi, patio, sala
sala	Cocina grande, baño
	Tina, sala, patio de juegos
	x
	1 perro, 1 gato

Karol Liceth Alzate Murillo

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



Balcón – me gusta porque es tranquilo

- Mapa de mi barrio

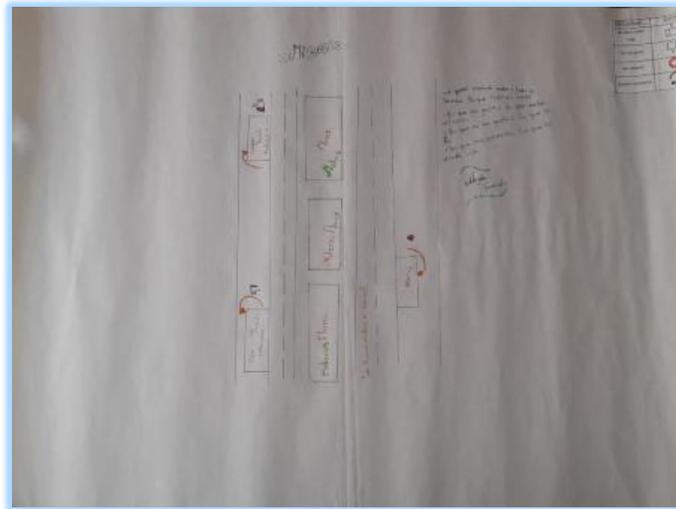


<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	cancha
No me gusta 	--
Me encanta 	No hay nada que me encante
Quisiera cambiarlo 	No quiero cambiar nada

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Balcón	Terraza – cuarto de descanso
Cuarto compartido	Piscina – patio
Garaje	Cuarto propio – sala
tv. en mi cuarto	Garaje
Tres cuartos	Balcón
ciclas	Tv en mi cuarto

		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="619 224 1031 285">sala</td> <td data-bbox="1031 224 1409 285">ciclas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 285 1031 347">patio</td> <td data-bbox="1031 285 1409 347"></td> </tr> </table>	sala	ciclas	patio		
sala	ciclas						
patio							
	<p style="color: red; text-align: center;">Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p>Neyder Gonzalo Corredor Casas</p>					
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué? <div data-bbox="682 560 1348 974" data-label="Image"> </div> <p>No registra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de mi barrio 					



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Refrescos a= 100 – porque venden refrescos
No me gusta 	Casa embrijada – porque es fea
Me encanta 	Mi casa – porque es donde vivo
Quisiera cambiarlo 	No quiero cambiar nada porque todo es hermoso, porque todo es lindo

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
La cocina	Es una mansión
El baño	Unas 29 habitaciones
El primer cuarto	La cocina
La sala	Sus 20 baños
Mi cuarto	Sus garajes
El segundo cuarto	Sus piscinas
El garaje	Y sus camionetas
El patio	Y un spa para relajar a mi familia
El tercer cuarto	Y muchas cosas mas
El 4 cuarto	
El cuarto de mi mamá	
Y una piscina inflable	

Perspectiva

Danna Sofía Díaz Ruíz

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



En el dibujo se señala el cuarto

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Mi casa
No me gusta 	Todo me gusta
Me encanta 	Mi casa
Quisiera cambiarlo 	Nada

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Tiene 3 habitaciones	No tengo ninguna casa de mis sueños porque no sueño casas
Es mediana	
Televisor	
Baño, una cocina	
Un patio	

<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	La veterinaria – me gusta porque ahí trabaja mi tío
No me gusta 	La calle – no me gusta porque tiene muchos huecos
Me encanta 	Mi casa – me gusta porque es mi casa
Quisiera cambiarlo 	La calle – porque tiene muchos huecos

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Mi cuarto	Mi cuarto
EL cuarto de mi mamá	El cuarto de mi mamá
El cuarto de mi hermana	El cuarto de mi hermana
La cocina	La piscina
El patio	Los juegos
La sala	El cine
La piscina	El cuarto de visitas
El tendedero	

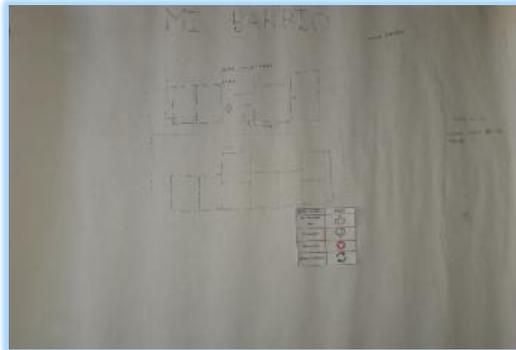
Los columpios

Harold Molina Beltrán

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?

No registra – no asiste al taller

- Mapa de mi barrio



ESTE LUGAR ...

REGISTRO

Me hace sentir bien



Mi casa – me hace sentir relajado

No me gusta



--

Me encanta



El río – me hace sentir en el
campo - relajado

Quisiera cambiarlo



--

- Cuadro comparativo

<u><i>MI CASA</i></u>	<u><i>LA CASA DE MIS SUEÑOS</i></u>
Sofá	X – box de oro
Televisor plasma	Piscina
Dos camas	Sofá
	Televisor plasma de 100 pulgadas

Karen Yuliana Nieto Jaramillo

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?

<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	La plaza de mercado
No me gusta 	La calle del pescado
Me encanta 	El supermercado
Quisiera cambiarlo 	Cambiar las cantinas por más casas

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Tiene patio	Terraza
2 cuartos	Piscina
1 baño	6 cuartos
Sala grande	Televisor de pantalla
Cocina grande	Garaje
Sala de descanso	Es pequeña

3 baños

Cocina pequeña

Sala pequeña

Sala de juegos – patio
pequeño – sala de estar

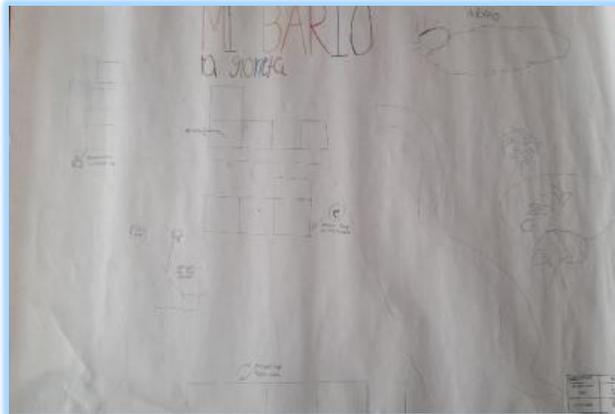
Adolfo Quiñónez Lozano

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



La cocina – no registra por qué

- Mapa de mi barrio



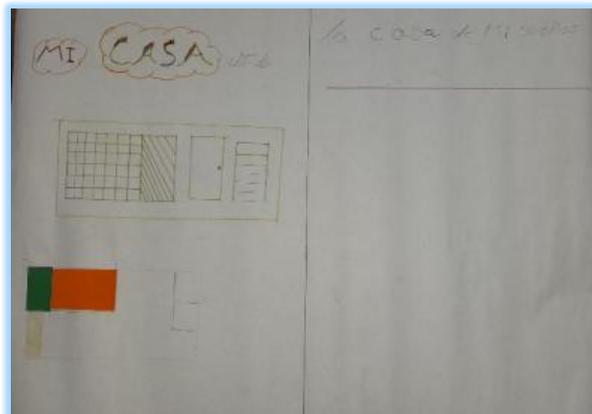
<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Cancha – porque siempre voy
No me gusta 	Potrero – es muy aburrido
Me encanta 	Cuadra del frente – porque es muy bonito
Quisiera cambiarlo 	Avenida – porque hay mucho ruido

- Cuadro comparativo

<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>
Taller	Tiburón
Nevera	Piscina
Estufa	Jacuzzi de oro
Máquina	Salto mortal de piscina
Lavadora	
Televisor	
Cuatro piezas	

José Javier Sumoza Mulato

- ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?



No registra

- Mapa de mi barrio



<u>ESTE LUGAR ...</u>	<u>REGISTRO</u>
Me hace sentir bien 	Mi calle
No me gusta 	El barranco
Me encanta 	Mi casa
Quisiera cambiarlo 	El vecino de al lado

	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro comparativo 										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th><u>MI CASA</u></th> <th><u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Patio normal</td> <td>Patio con jacuzzi y piscina</td> </tr> <tr> <td>Televisor en la sala y un comedor</td> <td>Un televisor de alta gama y una sala tiene un sofá muy cómodo</td> </tr> <tr> <td>Una pieza sin cortina</td> <td rowspan="2">Una pieza grande y una cama grande</td> </tr> <tr> <td>Una cama pequeña</td> </tr> </tbody> </table>	<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>	Patio normal	Patio con jacuzzi y piscina	Televisor en la sala y un comedor	Un televisor de alta gama y una sala tiene un sofá muy cómodo	Una pieza sin cortina	Una pieza grande y una cama grande	Una cama pequeña	
<u>MI CASA</u>	<u>LA CASA DE MIS SUEÑOS</u>										
Patio normal	Patio con jacuzzi y piscina										
Televisor en la sala y un comedor	Un televisor de alta gama y una sala tiene un sofá muy cómodo										
Una pieza sin cortina	Una pieza grande y una cama grande										
Una cama pequeña											

CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBETNIDA

Taller 4 – Quinta piel – La Tierra

Finalidad: Identificar la opinión de los participantes frente a las diversas formas en las que la infancia habita y se percibe desde diversas partes del mundo

REGISTRO – CONVERSACIÓN PREVIA AL INICIO DE LA OBERVACIÓN DE FOTOGRAFÍAS – EQUIPO 1

Descripción	Registro	Encuentros
Actividad: se les solicita a los participantes que	(L): [...] Hoy yo les voy a mostrar esta exposición que es de un fotógrafo de Kenia, ¿sí? Se llama James Mollison. Y la exposición	Contexto y toma de decisiones

<p>observen algunas de las fotografías pertenecientes al proyecto denominado “Donde duermen los niños” del fotógrafo keniano James Mollison. Antes de iniciar la observación, se conversa sobre lo que significa el dormitorio para cada los niños y las niñas:</p>	<p>se llama “<i>Donde duermen los niños</i>”. ¿Qué hizo él? Él se fue alrededor de 14 países del mundo para buscar cómo dormían los niños, ¿cierto? ¿Se acuerdan ustedes cuando dibujaron su cuarto?, que ustedes la mayoría dijo que era el lugar que...</p> <p>Sara: <i>(refiriéndose a su percepción sobre su propio cuarto) más preferido</i></p> <p>(L): preferido... favorito. Él pensaba lo mismo de su cuarto. Él pensaba que su cuarto era lo que más le gustaba, porque en ese cuarto él podía acomodarlo como quería, hacer cosas que de pronto afuera no podía, no que fueran malas, sino que, pues él sentía como que será su refugio, ¿cierto? ¿Ustedes piensan lo mismo de su cuarto, qué piensan ustedes de su cuarto?</p> <p>Nicolás: lo mismo</p> <p>(L): ¿Lo mismo? ¿qué es su cuarto para ustedes? ¿Ustedes pueden tomar decisiones con ese cuarto? ¿Qué decisiones? ¿cómo qué decisiones?</p> <p>Laura: <i>mover las cosas</i></p> <p>Xiavi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>cambiar de color</i> - <i>Sí, si fueran de niño</i> 	
---	---	--

Sara: desordenarlo y volverlo a ordenar

Jonathan: jugar.

Nicol: si yo tuviera un cuarto así, solo lo llenaría de ropa

REGISTRO - OBSERVACIÓN DE FOTOGRAFÍAS

EQUIPO 1

Actividad		
Los estudiantes observan cada foto de la exposición y en algunas realizan comentarios respecto a lo que perciben de la imagen.		
Fotografía	Registro	Encuentros
	Comentarios	
 <p style="text-align: center;">Río de Janeiro, Brasil</p>	<p>Sara: como un sofá</p> <p>(L): como un sofá que se ve cómo medio ¿qué? <i>(algunos estudiantes responden “dañado”, “sucio”)</i></p> <p>Sí, medio dañado, sucio. Tengan en cuenta... ustedes se dan cuenta que allá arriba dice un nombre ¿cierto? ¿qué dice? <i>(los estudiantes leen: “Río de Janeiro, Brasil”)</i> Eso quiere decir que, en ese... en ese país, en esa ciudad, fue tomada esta fotografía. Acuérdense qué era lo que estaba buscando él <i>(responden: “donde duermen los niños”, “cómo duermen los niños)</i> Donde duermen, donde duermen. Entonces ¿ese sofá que está ahí, que significa? <i>(refiriéndose al objeto que aparece en la fotografía)</i></p> <p>Nicolás: la cama de un niño</p>	<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad - Espacios que generan miedo e inseguridad - Atribuciones individuales de riqueza y pobreza - Manifestaciones de sus emociones



Costa de Marfil

(L): eh... sí... Esto que ustedes... bueno es que no les puedo señalar, pero esa cosita blanca que ustedes ven arriba ahí ya se está viendo mejor, sí es como una cobija, ahí ya se ve, mejor ¿cierto? Sí, listo ¿Que alcanzan a ver ustedes ahí?

Alejandro: una cobija

Nicolás: una cama como con un toldillo encima

(L): ¿y en el piso?

Nicol: una colchoneta

Sara: uno de esos que hay cuando hacen pijamadas

(L): Sí, como... parecido cuando hacen pijamadas, ¿cierto? Como... como todo cubierto.

María Isabella: como una cobija

(L): Abajo parece una cobija, pero no, ahí alcanzo a ver que en la parte de abajo... Ah, es que ahí no se ve, pero sí hay como una patica de una camita, entonces sí hay una cama. Es una colcha. Miren en los detalles también, acuérdense ustedes en su cuarto, pues dibujaban que cama, en algunos tienen tele.

Sara: **profe, creo que hay un payaso ahí**

(L): No, eso... eso que ustedes ven al fondo, que se ve como de colores. Espérense y yo me salgo aquí en la presentación para mostrarles acá, un poquito más grande. Eso que ustedes ven al fondo, es como ropa ¿sí? O sea, todo guardado, como en unas canastas y en una bolsita, lo que está verde es como una bolsita. Y esto sucede ¿en dónde? *(todos leen: "Costa de Marfil")* En Costa de Marfil.



Katmandú, Nepal

Alejandro: esa sí es una casa

(L): ¿Cómo ven ustedes ese material de esa casa?

Nicolás: de madera

Nicol: de palos y hojas

(L): Como palos y hojitas y acá se ve. Katmandú, Nepal.

Sara: y hay ropa colgada

(L): Hay como ropa colgada, como un colchón, ¿cierto? Como un colchón por acá, hasta dónde guardar la ropa. Acá hay ropita *(señala las partes de la foto)* Sí, es como... pero está hecho con tablitas



Yunnan, China

Alejandro: En China.

(L): En China

Toro: ¿y qué hay en la pared?

María Isabella: ¿es como un cuadro?

(L): Sí, como un afiche. La cama, acá hay como una mesita.

Jonathan: ahí es donde guarda la ropa

(L): Con una... acá guarda la ropa, acá hay un ventilador. Mírenlas... esto que está acá chiquitito es como una rejilla (*habla mientras señala la imagen proyectada*).

Toro: y la luz (*refiriéndose al foco del cuarto*)

(L): Esta es la luz, exactamente.

Toro: y mire la pared profe (*señala la imagen*)

(L): ¿Qué tiene la pared?

Toro: **está rota**

(L): Eso que se ve ahí, no está roto, eso es un cable.

Eso es un cable

(L): Tablas ... ¿y las paredes de que son? ustedes también...



Amazonia, Brasil

Varias voces: de ladrillos, de las cosas que comen los caballos, de barro, de heno...

(L): De esas casas, creo que hubo un momento aquí en Guaduas, si no estoy mal en muchos sitios todavía hay.

Laura: por eso, barro

(L): Parecido, parecido al barro, pero no se llama barro.

Alejandro: cemento

Toro: yo sé, pero no me acuerdo

(L): La palabra... Que es como ba...

Nicolás: barro ¿no?

Toro: no, es parecido al barro, pero más duro, ¿cierto?

Y sirve para tapar los huecos, ¿cierto profe?

(L): Sí, sirve para tapar los huecos, sí.

Toro: sí, yo se cual es

(L): bahareque, bahareque, ustedes lo han escuchado.

Varias voces: yo no, no...

(L): ¿No lo han escuchado? Bueno, para los que no lo han escuchado, sí fue un material que se utilizó mucho y bueno, lo que pasa con esas casas es que o sea

hacerlas de bahareque, es muchísimo más económico, ¿qué creen ustedes que pueda ser el bahareque?

Nicolas: de lo que está hecho la casa de La Pola *(refiriéndose a este sitio turístico del municipio)*

María Isabella: como cemento

(L): Eh sí, creo que es de lo que está hecho la casa de La Pola. ¿cierto?

[...]

(L): *(retoma la conversación)* Eso se hace sobre todo con, o sea eso es común, hagan de cuenta ustedes, como un relleno, pero es muy duro y utilizan paja, barro, incluso hay gente que dice que utilizan el estiércol de las vacas. Pues igual ustedes saben que el estiércol de las vacas pues es pasto finalmente ¿no? O sea, las vacas no que coman, así como... eso dicen, pero si ustedes buscan información, pues se van a dar cuenta que es más una mezcla de cosas que es muy, muy dura, ¿listo? y bueno, lo que ustedes estaban viendo es cierto, acá está la ropita colgada, el techo es parecido a algunos techos que nosotros hemos visto por acá, ¿cierto?

	<p>Nicol: al de La Pola</p> <p>(L): Parecido al de la casa de La Pola, qué está hecho...Y el piso ... ¿en el piso hay qué?</p> <p>Nicol: la colchoneta</p> <p>Diego: el colchón</p> <p>Toro: son tablas</p> <p>(L): ¿Son qué? ellos ven mejor porque están allá cerquita (<i>refiriéndose a la ubicación de los estudiantes, que se encuentran más cerca de la pared en la que se están proyectando las imágenes</i>), pero son tablas, una tabla que tiene encima como una sábana, ¿cierto? Varias tablitas de esas delgaditas unidas como formando, sí lo que sería donde... donde reposa el niño</p>	
--	---	--



Harlan County, Estados Unidos

(L): Dense cuenta de que, a veces nosotros nos imaginamos las casas de Estados Unidos de una forma ¿no? uno siempre las ve enormes, divinas, pero miren esta.

Nicol: enormes

Toro: pero por dentro uno no las ve

[...]

Toro: profe, ¿si vio el techo? Es como cartón ¿cierto?

(refiriéndose a la foto)

(L): Sí, como hagan de cuenta como... lo que ... en donde empacan el cemento ¿Han visto esos bultitos? Parecido a eso.

Nicolas: profe, parecen prefabricadas

(L): Parecido, pero es que incluso lo prefabricado es como más resistente. Es como.... está hecho, como a base de algo parecido a la tabla y eso lo recubren con... con el pañete y luego lo pintan y parece pues una pared. Es como una pared falsa, digámoslo así y bueno, ustedes pueden ver ahí.



Pekín, China

(L): ¿Si se dan cuenta el cambio?

Alejandro: ellos son ricos

(L): uno puede pensar que ellos son ricos, ¿cierto?

Pues yo también pensaría que ellos son ricos, pues es un cuarto que está bonito, ¿cierto?

Alejandro: tiene computador

(L): Que tiene computador, tiene muñecos, (*señala la fotografía*) miren esos muebles... este mueble tan bonito. tiene forma como de una mano. Tiene esta silla, está que ni siquiera tengo yo aquí... esas sillas de paticas de ruedas, que se mueven. Tiene encima como un muñeco que parece un pato, un perrito, el perro que está aquí arriba, ¿si lo ven por acá? (*señala la fotografía*) Y tampoco se ve la cama ¿no?



Wadi Abu Hindi, Cisjordania

(L): Wadi Abu Hindi, Cisjordania.

Diego: **se ve como un desierto**

(L): Sí, parece más una zona desértica, ¿cierto?

Alejandro: se ve sol y arena

(L): se ve arena y acá se ve como una como si fuera una... una malla, una malla, una malla acá.

Toro: **y allá se ven como autos quemados**

(L): ¿cómo qué?

Toro: autos quemados

(L): Autos quemados.

Alejandro: **como basura, así de autos de carrera**

(L): No, pero no están quemados... no creo que estén quemados *(ingresa una profesora y le pide un favor, luego continúa con el taller)*

Alejandro: profe, se ve como un techo

(L): Sí, hay como un techo, eso es parecido a que... ¿en dónde han visto ustedes una estructura así, como de techito, como en tejita o paja, una malla?

Nicolás: en mitad de carretera profe

(L): en mitad de carretera



Kentucky, Estados Unidos

Alejandro: ¡Uy! Ese sí está pobre

(L): ¿Que alcanzan a ver ustedes ahí?

María Isabella: como una doble cama

(L): Como un camarote, una doble cama.

Alejandro: más o menos como un armario

(L): ¿Cómo está decorado eso? Los niños que están allá al frente, que lo alcanzan a ver (*señalando a quienes ven más de cerca la fotografía proyectada*) ¿de qué colores ese esto?

Toro: como café

Laura: no profe, es como si fuera del ejército

(L): ajá, como ropa militar; si ustedes se fijan bien, allá al fondo (*señala con el cursor el fondo de la fotografía*), esto no es una pared, pared, como tal, sino es una carpa, pero de esas carpas... no de las chiquitas donde uno hace camping, sino más parecidas a las que se usan, por ejemplo, cómo... cómo...

Alejandro: ¿Cómo de circo?

(L): no tanto como las de circo, porque las de circo son gigantes, pero sí, por ejemplo... ustedes han visto, por ejemplo, en las EPS -Entidad Promotora de Salud-

, hoy en día o en los hospitales, que ahora... eh... pusieron o habilitaron unas zonas afuera del hospital para que uno espere y no espere dentro del hospital, sino en algo parecido a unas carpas, ¿pero son grandes? Esas, parecidas a esas, que son carpas más grandes, pero igual son de ese mismo material.

Nicolás: o sea, caben hasta tres personas

(L): Sí caben personas y caben camas, pero de todas formas pues es una... una carpa. Y todo lo que está ahí, pues ustedes pueden ver ¿qué más cosas allá? (*señala con el cursor la cama de la parte de abajo, en la que hay unas armas*) ¿Qué es esto?

Alejandro: ¿un ventilador?

Nicol: **armas, es una arma**

(L): Estas son armas, cascos...

Toro: **una escopeta**

María Isabella: un cuadro de (*hablan otros estudiantes y no se comprende lo que dice*)

(L): ¿un cuadro de qué Isa? (*María Isabella pronuncia algo que se comprende como "civil"*) ¿"de civil"? ¿qué es eso? no sé...

Alejandro: uno de esos de círculos que son así (*imita con sus manos una figura circular*)

(L): ¡Ah! eso es uno de tiro al blanco, o sea, eso es para practicar puntería. ¿Si habían visto? ¿este círculo que está acá? (*señala la diana*)

Alejandro: ¿esos son adultos o quién?

(L): Acuérdense que acá estamos viendo los dormitorios ¿de quién?

Alejandro: de los niños

(L): “Dónde duermen los niños”. No se sabe si ahí duermen más personas, pero ahí duerme un niño.

Nicolás: profe, ¿eso será algo para apuntar o será una ventilación?

(L): No, este es el de apuntar, ese es el de apuntar (*señala la diana en la fotografía*)

Nicolás: parece una de ventilación

(L): Parece, sí, pero no, no...es el de apuntar.

Toro: ¿ahí duerme un niño?

(L): Si

Toro: ¡uy!

(L): no sabemos si, o sea, debe dormir con alguien más porque es un camarote ¿sí ven? Incluso si ustedes ven acá (*señala un peluche*) esto que ustedes ven acá, chiquitico ¿qué puede ser? Esto (*continúa señalando el peluche*)

María Isabella: ¿un oso?

(L): Un osito, pero ¿vestido cómo? (*responden varios al tiempo: "de militar"*) Como militar. Eso



Tokio, Japón

(L): Esto es en Tokio, Japón, es el... el cuarto de una... de una, pues de una niña o un niño, no sé (*varios dicen: "es de una niña"*) ¿Por qué? hay niños a los que les gustan las muñecas también.

Diego: hay vestidos

(L): Hay vestidos de niña como pequeñita, ¿cierto?

María Isabella: como de muñeca

(L): Y si ustedes se fijan, ahí ni siquiera está la cama, o sea, es como la parte de los... del juego ¿Qué piensan ustedes de eso? ¿O sea, qué piensan ustedes? ¿Cómo piensan ustedes que la vida esa niña?

Nicol: **consentido**

(L): Lo tienen consentido, ¿qué más?

Nicolás: mantenido

(L): mantenido, consentido... ¿qué más?

Nicolás: vago

(L): ¿Qué es vago? Pero acuérdense que lo que dijo Sara es muy importante, allá hay ropita muy pequeñita.

Diego: no deberían ser así

(L): ¿No deberían ser así por qué? *(Diego habla, pero Nicolás habla al tiempo y no se comprende muy bien)*
Mas duro que no oigo, ¿qué?

Diego: o sea... *(Nicolás habla al tiempo y no se comprende)*

Nicolás: o sea, si le da todo luego no va a servir pa'nada

(L): o sea, ¿ustedes creen que comprarle todo esto, esa persona cuando grande ya no va a hacer nada? *(varios responden "sí", solo algunos responden "no")*

Toro: muy consentida

Nicol: va a esperar a que le den de todo

(L): Va a esperar a que le den de todo.

Diego: o sea, no va a hacer nada, que todo se lo den

(L): O sea, que... como que no se va a esforzar por nada, sino que va a esperar a que todo le den. Les pregunto yo a ustedes, ¿a ustedes les gustaría haber tenido un cuarto así? *(las respuestas son divididas: unos dicen “sí”, “obvio”; otros dicen “no”)*

Toro: a mí no porque cuando crezca, ¿entonces quien le va a dar todo?

Alejandro: no, porque es de niña

(L): bueno, uno dice que no porque desde niña, ¿pero los otros? Porque... hagamos de cuenta que eso no fuera de niña, que ahí hubiera cosas de niño también.

Alejandro: entonces de una

Diego: yo solo pediría dos balones

(L): Sólo pedirían dos balones *(señala a Johan)* Johan, ¿le gustaría?

Johan: Sí, si fueran de niño

(L): sí, si esas cosas fueran, pues de niño.... o de niña.

Alejandro: yo les regalaría juguetes a los niños

(L): ¿Tú les regalarías juguetes a los niños?

Diego: también para darle a los otros

(L): Ah, también tenerlo para regalarle a los otros
(*mira a Laura*) ¿Harías eso también, Laura? (*Laura asiente*)

Nicol: si yo tuviera un cuarto así, solo lo llenaría de ropa

[...]

(L): imagínese... pero uno sabe que uno no puede y uno sabe que, si uno tuviera todo eso, de pronto uno pudiera darle a los que, pues... necesitan ¿no?, pero... ustedes creen que, si uno nace en eso, o sea, con todas esas comodidades, que uno no conociera otra vida, sino que uno pensara que todo el mundo tiene lo mismo que uno, ¿ustedes creen que serían igual, o sea, pensarían igual? (*los estudiantes parecen no comprender la pregunta*) O sea, que ustedes hubieran nacido así, que en toda su vida ustedes no hubieran pasado ninguna necesidad. O sea, que ustedes... mejor dicho, todo lo que... así como ese cuarto...

Nicol: como si fuéramos ricos

(L): Sí, como si fueran ricos...que nos les faltó nunca nada.

Sara: seríamos consentidos

Nicol: muy mimados



Nueva York, Estados Unidos

(al ver la foto, todos manifiestan descontento)

Nicolás: eso sí es tener plata

(L): ¿Por qué? ¿esto es lo mismo? ¿este es lo mismo que este? *(compara las dos últimas fotografías, varios hablan al tiempo y no se comprende)* ¿Por qué creen ustedes...? Por qué... vengan yo les pregunto, ¿por qué ustedes hicieron, así como “ahhhhh”? *(refiriéndose al sonido de descontento que hicieron al ver la fotografía, en ese momento se deja de proyectar la imagen)*

[...]

Diego: pero no es tan consentido como el anterior, porque tiene un escritorio para hacer tareas [...] por la cama *(refiriéndose al color de la cama y de la ropa de cama)*

(L): [...]Entonces decían que no era tan consentido porque tenía un escritorio, pero, de todas formas, ¿les parece que vive cómodo o incómodo? *(la mayoría dicen “cómodo”)*

Nicolás: re cómodo

(L): ¿Por qué re cómodo? (*varios hablan al tiempo, argumentando que tiene “de todo”*) Tiene escritorio...

Diego: espacio

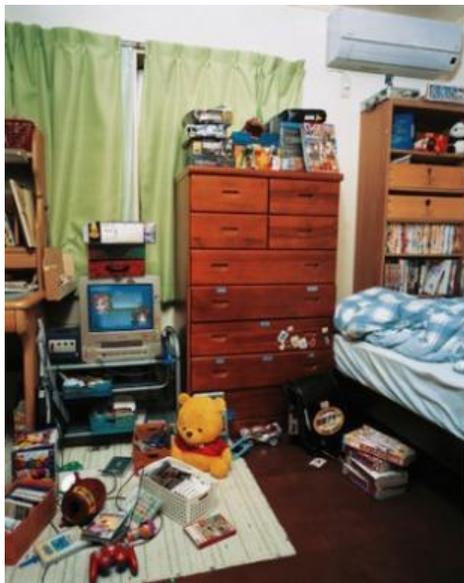
(L): espacio

Nicolás: profe, no tiene ni siquiera piso.... ¡tiene una alfombra!

(L): tiene alfombra.

Toro: profe y tiene una lámpara... vea esa lámpara profe

(L): la lámpara, sí (*refiriéndose al candelabro del techo*) Bueno, ustedes creen que él es rico.



Tokio, Japón

(varios dicen "ay, no")

(L): "Ay, no" ¿qué? ¿por qué dicen ustedes "ay, no"?"

Nicolás: ese está medio, medio

(L): Ustedes dicen que está medio, medio... ¿qué significa "medio, medio"?"

Nicolás: **profe, él arregla ese cuarto y ese cuarto le queda perfecto**

Alejandro: **porque está sucio**

(L): ustedes dicen que se ve... pues desordenado ¿no?

María Isabella: **es chiquito el espacio**

(L): porque es pequeño el espacio, dice María Isabella.

Nicol: tiene muchos cajones

(L): Tiene muchos cajones. Acá vemos que tiene... pues ... todo como...

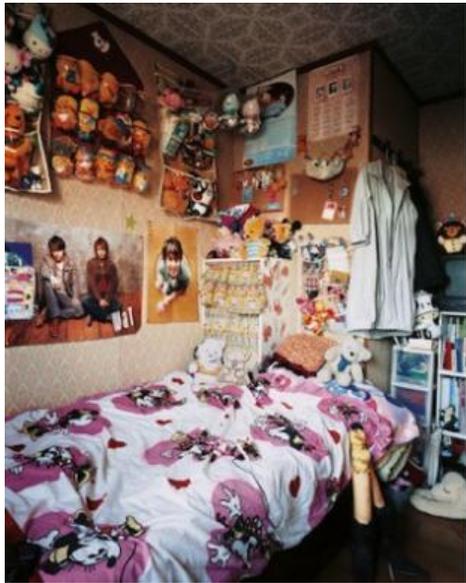
Nicolás: profe, ¿qué es eso que está allá colgando?

(señala el aire acondicionado)

(L): ¿Qué? ¿esto? *(apunta con el cursor el aire acondicionado)* ¿Qué creen ustedes que es eso?

(varios responden: "aire acondicionado". Jonathan se acerca al escritorio) Aire acondicionado, es un aire

	<p>acondicionado, o sea que donde vive debe haber pues un poquito de calor, ¿no?</p>	
 <p>Lisamis, Kenia</p>	<p>(L): esto es en Kenia. Y acá la imagen tampoco se ve mucho ¿cierto que no, Jonathan? <i>(algunos estudiantes también se acercan al escritorio para ver las imágenes en la pantalla del computador)</i> Pero esto que se acaba en la mitad es como una rama, tampoco sabe mucho...</p> <p>María Isabella: <i>(en medio de una risa nerviosa)</i> profe, se ve como si fuera una caverna.</p> <p>Diego: eso es como donde hacen camping y que se quedan por ahí a vivir donde ...</p> <p>Alejandro: profe, eso es una casa de árbol</p> <p>(L): dicen que parecía una casa de árbol.</p> <p>Diego: profe, donde arman los campings y duerme varia gente</p> <p>(L): Donde arman camping...</p> <p>Diego: o sea, como en plástico, algo así...</p> <p>Sara: Sí, porque acá... entra como una lucecita.</p> <p>(L): Son como ramas, acá entra como la luz <i>(señalando la fotografía)</i></p>	



Tokio, Japón

Toro: ese sí está ordenado

(L): vayan y se sientan y miran allá (*teniendo en cuenta que los estudiantes se habían acercado al computador para ver mucho mejor las fotografías*)

Sara: profe, es una persona que ni es rica, ni es pobre.

(L): Sara dice: “no es una persona que ni es rica ni es pobre”

Diego: es coleccionista también

(L): Normal... ¿coleccionista? ¿por qué coleccionista?

Diego: por lo que está en la parte de arriba

(L): más... todo esto que tiene acá arriba (*señalando la parte superior de la foto*), tampoco alcanzo a ver qué es. Son como muñequitos, sí

(L): Nueva York (*todos admiran el cuarto, manifiestan su agrado*)

Toro: ¡Uy! ¡yo me quedo con ese cuarto!

Diego: profe, pero lo tienen como muy consentido
pues... eso supongo que... supongo que ese es su cuarto
¿no?



Nueva York, Estados Unidos

(L): Este es el cuarto, (*señala la fotografía*) aquí arriba está la cama y acá abajito, en este huequito está ubicado el escritorio, juguetes.

Diego: lo deben de tener muy consentido.

(L): Acá un... un... no recuerdo cómo se llama, pero esto es para... ¡un lienzo!, un lienzo para pintar.

Diego: un mini tablerito

(L): Sí, sí, como un mini tablerito, sí.

María Isabella: esta casa está bonita

(L): Está bonita, es de un niño

(L): Kentucky

Alejandro: ¡no! Eso si está muy consentida... eso sí

Diego: no profe, sí... eso es como una niña muy consentida

Toro: como una princesa

(L): ¿Como una qué, Toro?

Toro: como las princesas

(L): Como una princesa, ¿por qué parece como una princesa?



Kentucky, USA

Diego: porque la tienen muy consentida, tiene muchas cosas lujosas...

Nicol: es que mire el piso, mire la cama, mire lámpara, profe

(L): ¿y qué son estas cositas que tiene colgando acá en esta parte? (señala las bandas que cuelgan en el closet, varios responden "medallas")

María Isabella: ¿como cuando uno se gana una medalla?

(L): ¿cómo?

María Isabella: (se acerca al escritorio) como cuando uno es de reina y le ponen eso...

(L): Cómo... lo que Isabella es fundamental, como cuando uno concursaba en reinados...

Diego: en Miss Universo... algo así

(L): y miren la lamparita, ¿qué forma tiene? (varios responden: "de Cenicienta", de unas princesas") son las princesas, es Cenicienta

Alejandro: profe, ¿esos qué son? ¿tazones? (señala lo que se ve en el piso)

Nicol: son coronas

	<p>(L): Son coronas</p> <p>Diego: por eso profe, la tienen muy consentida</p> <p>Alejandro: es una reina</p> <p>Sara: y tiene medallas arriba de la... <i>(señala la cama)</i></p>	
 <p data-bbox="367 1088 525 1117">Roma, Italia</p>	<p>Alejandro: ¡ay! ¡pobrecito!</p> <p>(L): Roma, Italia. Señor, ¿qué dice Alejandro?</p> <p>Alejandro: que él no tiene la culpa de ser tan pobre</p> <p>(L): Que no tiene la culpa de ser pobre, obviamente el niño debe pasar necesidades, ¿no? ¿Que ven ustedes ahí?</p> <p>Nicol: un colchón con muchas cobijas</p>	



Pekín, China

(varios se asombran y comentan lo amontonado que se ve todo)

(L): Son camarote de todos están pegaditos, ¿por qué creen ustedes que sería así?

Nicol: **porque están en un refugio**

(L): Puede ser lo que dice Nicol, porque están como en un refugio, como en un hogar, ¿cierto?

Alejandro: **profe, eso parece la cárcel**

(L): Parece la cárcel, dice Alejandro *(todos hablan al tiempo y no se comprende lo que comentan)* espérenme, háblenme de a uno [...]

Toro: **profe, eso parece como un hotel, porque tiene como unas toallas** *(señalando la forma en que están acomodadas)*

Laura: **parece el camarote de un ejército**

(L): De un Ejército... el campamento de un Ejército.

Alejandro: **parece un internado**

(L): Un internado, acá está todo igual...

Nicol: **¿un orfanato?**

María Isabella: **¿Dónde los locos?**

(L): ¿Dónde lo locos?



Lesotho

Nicol: es un asilo... ah no, en un manicomio

Diego: se ve como un cuarto con una ventana

(L): Cuarto con una ventana; (*señala la fotografía*) esto de acá en la camita y acá es donde tiene ropa.

Nicol: profe, ¿sabe qué me hizo acordar eso? A mi tierra

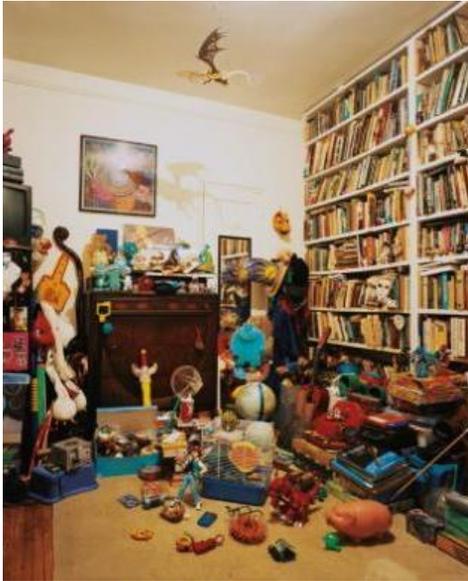
(L): ¿de dónde eres tú?

Nicol: de Cáceres, Antioquia

(L): ¿Ah, sí es parecido a Cáceres? ¿vivías así parecido?

Nicol: pero allá son más pobres...

(L): ¿allá son más pobres? (*Nicol asiente*)



Nueva York, Estados Unidos

Diego: lo mismo profe, muy consentido

Alejandro: profe, es un niño

Toro: profe, eso está lleno de libros ¿cierto?

(L): Todo esto es una biblioteca, sí.

Diego: ah, no... sí mejor

Nicol: es un millonario

Alejandro: profe, el niño es inteligente

Nicol: lee mucho

(L): Usted dice que el niño es inteligente, ¿por qué?
(todos hablan al tiempo y Lorena trata de retomar los aportes) Por los libros... *(señala la fotografía)* estos son, pues juguetes.

Alejandro: y aprende más cosas

(L): ¿Acá arriba qué hay colgadito? *(refiriéndose al adorno del techo)*

Alejandro: la lámpara

Nicol: eh... un dragón

(L): un dragón...

Toro: cárcel

(L): ¿Esto qué es? *(señala lo que se ven en el suelo)*

Diego: llantas



Phnom Penh, Cambodia

(L): llantas

Alejandro: eso sí parece como que una cárcel

(L): ¿parece cómo qué?

Alejandro: una cárcel

(L): una cárcel...

Alejandro: con unas rejas ahí

(L): Eso... eso no es una reja, eso es como una malla.

¿Que parece eso? Acuérdense que hay duermen niños
¿no?

María Isabella: profe eso es como donde uno escala

(L): ¿un qué? *(no alcanza a comprender lo que le dice la estudiante)*

María Isabella: como donde uno escala

(L): Donde uno escala no, no, eso lo hicieron... O sea, por lo que se ve, como con tela recortada, ¿no?

Diego: profe, ¿algo así como un camarote?

(L): no, eso es como... hagan de cuenta, la pared. Esto... esto... esto de acá hasta acá *(señala la malla que se ve en la fotografía)*, divide esta zona de acá de lo que está atrás, atrás hay más cosas y aquí hay colgados como unos... como cartones.

Sara: ¿para dividir?

(L): Como para dividir, ajá, pero ¿ustedes cómo ven eso? O sea, acá en esta parte, sobre todo (*señala las llantas en el suelo*)

Nicol: como un chiquero

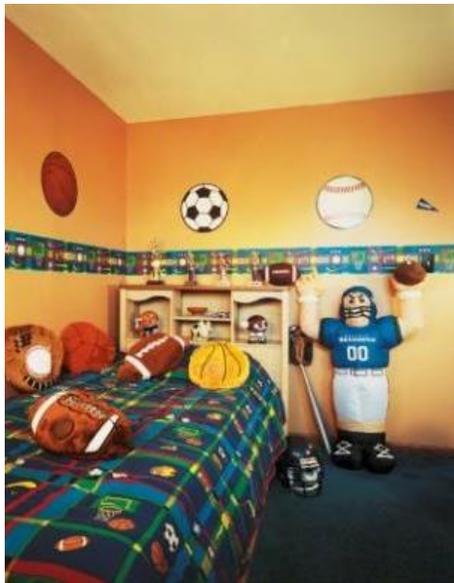
(L): ¿Cómo un qué? como un chiquero (*Eimy comenta algo con la voz muy baja y Lorena le pide en reiteradas ocasiones que repita, ya que no se oye*)
¿Como una qué? ¿Una qué? Es que no oigo.

Eimy: como un bulto

(L): Bulto, sí es parecido a lo que... a esto es de costal, sí es, pero es un costal como que ya botaron... Y lo volvieron...

Sara: como la cama

(L): Que lo usan como camas



Nueva Jersey, Estados Unidos

Alejandro: ¡qué chévere!

Toro: a mí me gustaría, pero que fuera con cosas de futbol

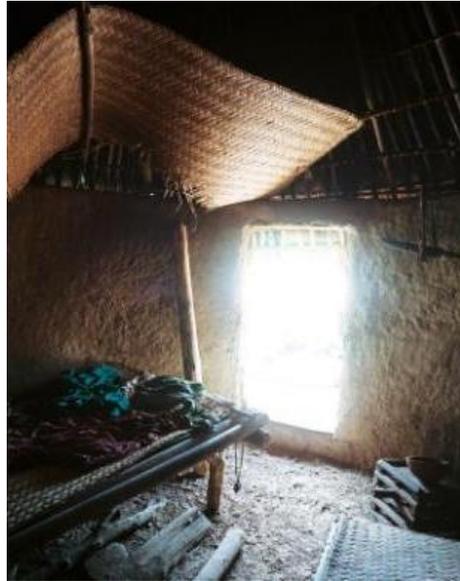
(L): ¿Que fuera así, pero con qué?

Toro: solo de fútbol

(L): ¿de fútbol? ah, pues fútbol... Soccer ¿no?, porque esto es fútbol americano. Pero pues es que es ordenado también. Si ustedes se dan cuenta, no es que tenga muchas cosas, ¿no?, pero esta...

Alejandro: pero se ve bonito

(L): eso, se ve bonito, como dice Alejandro



Iwol, Senegal

Nicolás: vive como en un sótano o algo así

Toro: profe, las paredes es como natural de eso que usted dijo del barro, ¿cierto?

(L): sí

Toro: y como con heno, ¿cierto?

(L): *(Lorena asiente y señala el lado izquierdo de la fotografía)* Acá parece que durmiera ¿cierto?

María Isabella: y eso que está arriba de la cama... como

(L): Sí, como un techito encima, ajá



Nueva Jersey, Estados Unidos

Alejandro: **uy profe, eso parece como de miedo, como de La Llorona**

(L): *(se ríe)* Sí da un poquito de susto, pero ese es el color, o sea, ese el color *(entre ellos comentan que la imagen les da miedo)*

Sara: profe, y tiene como un vestido colgando

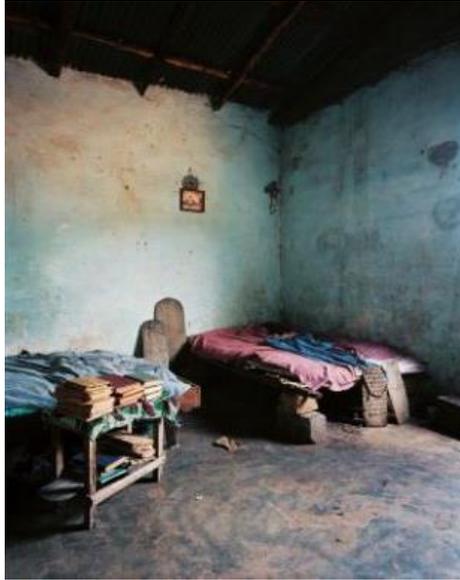
(L): parece del terror, ¿les dio miedo? *(se ríen)*

Sara: con esos vestidos colgados, como una niña de 6 *(años)*

Alejandro: **profe, esa es la casa de Annabelle** *(refiriéndose a la película de terror)*

Nicol: *(entre risas)* **en ese cuarto espantan todos los días**

Alejandro: **ahí vive una bruja**



Bunkiling Village, Senegal

(L): Senegal.

María Isabella: **profe, ahí hay como piedras**

(L): Sí, las patitas de la camita son piedritas

Diego: y ahí tiene como la ropa y eso

(L): ropa...

Diego: como los cubrelechos, las cobijas...

Nicol: y libros, profe

(L): Esto parecen libros, lo de acá (*señala los objetos que se ven en la mesa que aparece en la fotografía*)

Alejandro: piedras...

(L): No, pero son libros...

Sara: profe, hay como dos camas



Katmandú, Nepal

Alejandro: la cárcel

Diego: la cárcel

(L): Katmandú. Piensan ustedes que es como la cárcel, sí.

María Isabella: como un hotel.

(L): como un hotel, como una cárcel... bueno.

Diego: como una casa de esas donde ponen las rejas para que las demás personas no entren a los cuartos

Actividad	Registro		Encuentros
<p>Previamente los estudiantes indagaron sobre las condiciones de la infancia en algunos lugares de los que aparecían en las fotografías, por ello, se les solicita que, a partir de la información encontrada, y lo observado en las fotografías, respondan las</p>	<p>Pensamiento característico de la infancia</p>	<p style="text-align: center;">Laura Camila Galviz Tabares</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Pues que no se sienta mal porque todo en la vida cambia, este bien o este mal. • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? Sí, porque pa ver que tan mal viven o cómo se sienten cuando están durmiendo. • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Trabajar pero a veces el dinero no alcanza para darle a sus hijos, vivir en una casa o comprar una casa y comprarle una cama. • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Bien que se sienta ella misma y que no se sienta mal a pesar que mantenga feliz. 	<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad • Espacios que generan miedo e inseguridad • Atribuciones individuales de riqueza y pobreza • Manifestaciones de sus emociones

<p>siguientes preguntas en su diario de emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? - ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? 	<p>Pensamiento característico de la infancia</p>	<p>Eimy Gómez Montalvo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Pienso que a mi me gusta cómo viven porque se sienten cómodos. • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? A mi si me gustaría vivir así porque hay derecho a los niños • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Los adultos trabajan y compran cosas que a los niños les hacen felices. • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? A mi me parece que se siente bien porque tiene comodidades y me gustaría decirle que siguiera disfrutando su infancia. 	
--	---	--	--

<p>- ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así?</p>	<p>Pensamiento característico de la infancia</p>	<p>Valery Martínez Laverde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? 	
<p>- ¿Cómo crees que se siente tu amigo?</p>		<p>Me da tristeza por la vida de los niños de no poder tener una vida mejor pero de pronto más adelante tengan algo mejor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? 	<p>No porque no son muy buenas también cuando llueva o algo puede entrar el agua</p>
<p>¿Qué te gustaría decirle?</p>	<p>Pensamiento característico</p>	<p>Nicol Dayana Montalvo Martínez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? 	
		<p>Pues no se de pronto si no hay trabajo ellos no tienen la culpa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? 	<p>Bien comoda y le diría que siga asi de feliz 😊 que siga valorando lo que tiene 😊</p>
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? 	

		<p>Yo pienso que el esta cómodo porque el tiene donde quedarse a dormir y algunos niños/as no tienen donde dormir</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? <p>Sí porque esta en un lugar cómodo y muy bonito</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? <p>Hacen mal porque innoran a los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p>Se siente cómodo porque tienen una habitación muy bonita que valores a ti a tus padres y que tienes una habitación muy bonita</p>	
	<p>Pensamiento característico de la infancia</p>	<p style="text-align: center;">Diego Alexander Olaya Martínez</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? <p>Bien para todos los niños y niñas porque por lo menos tienen hogar y van a salir adelante</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? <p>Si porque es seguro acogedor y protector</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p>Que se sienta bien también acogedor y seguro y refugiado en su cuarto</p>	
	Pensamiento característico de la infancia	<p style="text-align: center;">Nicolás Santiago Osorno Ortiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? <p>Que está mal porque mientras ellos viven en este lugar, pueden contraer enfermedades</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? <p>No me gustaría porque no tendría las comodidades de estudiar y tener familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? <p>Los adultos tienen que ver mucho en esto, porque si los adultos no desecharan desecharán a sus hijos, no sucedería eso</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? 	

		<p>Yo creo que... que él se siente muy bien porque él tiene dónde dormir. Yo le quisiera decir que valore lo que... la estadía y la dormida.</p>	
	<p>Pensamiento característico de la infancia</p>	<p style="text-align: center;">Johan Xiavi Parra Triana</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? <p>Pienso que es difícil para ellos porque casi no tienen nada pero tienen poco y eso es bueno</p> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? <p>¿Por qué?</p> <p>Si porque es un relajado estilo de vida y es como a my me gusta</p> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? <p>Lo que asen es trabajar duro y salir adelante</p> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p>Calmado pero preocupado por sus padres y que llo le diría es eso relájate vibe feliz y contento y apolla a tus padres</p> 	

		<p style="text-align: center;">Kevin Daniel Penagos Luna</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Muy chebre porque podría hacer lo que quiera como jugar todo el dia • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? Si me gusta esta forma de vida porque todo el vonito y me gustaría tener esa piesa • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Trabajar duro para que le pueda dar cosas al niño • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Se siente feliz me gustaría decirle que lo quiero que sea feliz y que triunfe siga sus sueños. 	
	Pensamiento característico	<p style="text-align: center;">Nathalia Ramírez Castillo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? 	

		<p>A mi tristeza por los niños y niñas pueden aguantar hambre hay algunos que no tienen ni techo para dormir</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? <p>No me gustaría pues porque no son muy buenas las casas y casi no hay comida</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? <p>Primero ellos estudian cuando son pequeños aprenden luego cuando están grandes trabajan se esfuerzan y nos da comida y refugio</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p>Mi amiga se siente bien porque a ella le gusta donde vive</p>	
	<p>Pensamiento característico de la</p>	<p>María Isabella Ramírez Velázquez</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? <p>Pues es que en Tokio, Japón hay algunos que tienen comodidades y otros no tienen comodidades pobreza extrema</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No pero las personas que viven en pobreza necesitarían un refugio más ordenado • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Teniendo la pobreza casi algunos no tienen alimento y tienen un cuarto pobre • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Feliz que su cuarto le guste mucho 	
	Pensamiento característico de la infancia	<p style="text-align: center;">Jonathan Steven Reyes Poveda</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Yo pienso que sí porque tiene juguetes y una buena cama para poder dormir bien • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? Sí porque uno también va a pasar por eso 	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Trabajando y esforzándose para poder darle lo que el quiere • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Muy bien, que se cuide y que viva feliz. 	
	Pensamiento característico de la infancia	<p style="text-align: center;">Sara Julieth Rodríguez Bernal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Pienso que es un lugar bonito y es una forma de vida vonita pero hay algunas que no son tan vonitas porque tiene que dormir en lugares como sofas • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No porque estoy conforme con mi forma de vida no es mucho pero no tan poco • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Trabajando para ganar plata 	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p>Feliz y me gustaría decirle que le guste su cuarto y que sea muy feliz</p>	
	Pensamiento característico de la infancia	<p style="text-align: center;">José Alejandro Tinoco Ariza</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? <p><i>“Los niños o niñas que son pobres, que no se sientan mal, que eso no es para toda la vida y sigan adelante” vive feliz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? <p>profe, sí porque es un lugar cómodo y seguro</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? <p>Se esfuerzan trabajando duro</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? <p><i>“Que le siga gustando su habitación y se sienta cómodo.”</i></p>	

	Pensamiento característico de la infancia	<p style="text-align: center;">Cristian Felipe Toro Reyes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Pues los niños o niñas que son pobres no se sientan mal que eso no es para toda la vida • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? Sí, porque es cómodo y seguro, protector • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Se esfuerzan trabajando duro • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Que le siga gustando su habitación y se sienta cómodo 	
--	--	--	--

REGISTRO – DIARIO DE EMOCIONES – CARTA - EQUIPO 2

Actividad	Registro	Encuentros
<p>Al finalizar la observación de las fotografías, se invita a los participantes a iniciar una dinámica en la que ellos imaginarán que uno de los lugares que ellos vieron en las fotografías, es habitado por un amigo que conocen desde siempre. Luego, los estudiantes redactarán una carta a su amigo, a quienes ellos le asignarán un nombre y, además, le preguntarán cosas sobre su vida y les contarán como es su vida en Colombia.</p>	<p align="center">Laura Camila Galviz Tabares</p>	<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad • Espacios que generan miedo e inseguridad • Atribuciones individuales de riqueza y pobreza • Manifestaciones de sus emociones
	<p>- Nata cuando vas a venir a Colombia para que conozcas mejor Colombia y me visites y vallamos a comer en mi restaurante favorito.</p>	
	<p align="center">Valery Martínez Laverde</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes en tu nueva habitación? ¿qué tal el ambiente por allá? ¿te sientes comoda? ¿es bonita? ... ¿te sientes comoda allá? 	
	<p align="center">Johan Xiavi Parra Triana</p>	
	<p>- Y aquí en Colombia hay muchos lugares chebres como la piedra capira, el salto de versalles, la casa de la pola, y si no conoces lapola buscalo en <i>Googol</i></p>	
<p align="center">Kevin Daniel Penagos Luna</p>		
<p>- Ven a Colombia es chebre tienen culturas vonitas trajes vonitos comida rica paisajes vonitos te puedes quedar en mi casa asen comida roca mi mama carolina Luna podemos jugar en la plei podemos ir todos al parque a comer helado</p>		

Con el fin de organizar la información, se retoman fragmentos de las cartas escritas.	o pizza puedes aprender de la cultura de Colombia si te quieres ir pues ir en avión bus o carro mientras viajas puedes ver los paisajes y te daremos un regalo	Esencia del ser y la construcción de las relaciones interpersonales desde las voces de la infancia. <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de los vínculos familiares • Cultura como mediadora de vínculos
	Nathalia Ramírez Castillo	
	Vale yo me siento bien aca en Colombia es chévere hay artos sitios que visitar venden una comida deliciosa	
	José Alejandro Tinoco Ariza	
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo te ha ido estos últimos años? ¿Has estado feliz estos últimos años? ¿Has estado bien? ¿dónde vamos a ir para encontrarnos? • Te voy a contar un poco de mi país mi país tiene super articimas plantas, animales, aguas tiene animales y plantas que quisieras conocer, son misteriosos y lugares que quisieras conocer y más cosas que pronto de contare. 	

REGISTRO - OBSERVACIÓN DE FOTOGRAFÍAS

EQUIPO 2

Actividad		
<p>Por cuestiones de tiempo, en este grupo los estudiantes previamente seleccionaron las imágenes de la galería y, de acuerdo al lugar que se refería en esta, debían consultar información sobre la vida de los niños y niñas allí. Para el segundo momento del taller, los estudiantes debían mencionar la foto y el lugar que habían elegido e indagado con el fin de que Lorena proyectara la imagen para todos pudieran recordar el lugar, de la misma manera, debían leer la información consultada. Al finalizar la actividad, los estudiantes no alcanzaron a elaborar la carta.</p>		
Registro		Encuentros
Fotografía	Comentarios	
 <p>Yunnan, China</p>	<p>(L): En China. China queda allá al otro lado (<i>refiriéndose al otro lado del mapa</i>) Mírenlo, acá este con él... Es grandísimo y cuál... cuál... ¿Qué sitio específicamente?</p> <p>José: Yunnan</p> <p>(L): ¿Yunnan? Este... este aquí abajito, miren (<i>señala el mapa</i>) Esto es Yunnan. Voy a alejarme un poquito para que vean el nombre acá (<i>disminuye el zoom del mapa</i>) Listo José, a ver.</p>	<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad • Espacios que generan miedo e inseguridad • Atribuciones individuales de riqueza y pobreza • Manifestaciones de sus emociones

José: *(lee sus apuntes)* pues no es fácil ir a estudiar, pues la escuela no le queda nada cerca, debe caminar media hora todos los días. Vive en una casa de tablas y barro. Llega a la casa con las manos entumecidas, las mejillas enrojecidas por el frío. Su colegio está a 4,5 km. Camina hasta el... a 9º cero...

(L): ¿será “bajo cero”?

José: “grado cero” *(muestra su cuaderno, parece que consignó ese dato de manera equivocada; continúa leyendo)* “Y por último y lo más bueno es que la autoridad de Yunnan le dona a la gente ropa y alimento.”

(L): Bueno, según lo que José nos dice allá hace mucho frío y los niños tienen que caminar demasiado para llegar a la escuela. Pero allá el gobierno les da alimento y...

José: y comida

(L): *(ríe)* ¿comida y qué más?

José: ropa

- Derechos de la niñez, el uso de herramientas interactivas e interacción con grupos heterogéneos



Amazonia, Brasil

¿Marianita? (*señala a la estudiante*) ¿Qué lugar te correspondió a ti?

Mariana: Amazonia, Brasil

(L): ¿Brasil? bueno, eso es mas más cercano a nosotros, ¿no? ¿En qué continente queda Brasil?

José: en Latinoamérica

(L): Eh, Sudamérica sí, o sea, bueno, es la parte sur de América, ¿no? Pero todo el continente es América, ¿no? el norte, el centro y el sur, todo eso es América (*señala la proyección en la pantalla*) Estamos en Brasil, acá ustedes pueden ver, Brasil es el país más grande de Latinoamérica. Miren, todos eso es Brasil. Y Colombia mírenlo acá, Venezuela, Ecuador. Son muy pequeñitos, pero Brasil es todo esté aquí para abajo, sigue un poquito más. Hasta acá. Todo esto (*señalando el mapa de Latinoamérica*) Y buena parte de Brasil en la selva del Amazonas, que también la compartimos ¿no? acá está el Amazonas,

(señala el mapa) todo esto. Entonces, Ecuador, Perú, Brasil, las Guyanas... Guyana francesa, Surinam, Venezuela y Colombia comparten esta parte verdecita que ustedes ven acá, que es el Amazonas y nosotros tenemos una partecita, Venezuela otra, la Guyana otra, Ecuador otra, esto es lo que tiene Perú, esta partecita Bolivia y todo esto de Brasil. Y, vamos a buscar Amazonia. ¿Dónde quedará Amazonia?
(comienza a buscar el mapa)

Yuliana: *(se acerca a Lorena)* profe, Danna ya llegó, está ahí *(señala la puerta de entrada)*

(L): ya voy, ya voy *(la estudiante ingresa al salón y luego se acerca Mariana y le comenta algo sobre lo que averiguó)* Listo, eso... eso que tú me dijiste está perfecto, lo vamos a decir ahorita...un poquito en voz alta, pero eso que me dijiste es lo que está ... es lo que está ... está bien. Trata de ubicar un puestico, sí, aquí en el centro, porque estamos hablando de la

tareita ¿sí? Sí, ahí adelantico puede ser, pero trata de limpiar el puesto.

José: Danna, hágase acá, vea (*le señala una silla cerca de él*)

(L): Bueno, ahí donde ustedes ven el puntito rojo es donde se ubica la Amazonía, en Brasil (*observa la imagen que está proyectada*) ah, bueno... se desapareció, pero es acá (*señala el mapa*) Como ustedes pueden ver, pues es una zona selvática, todo acá está verde y esto azulito que ustedes ven acá, este río es el...

José: es el río Amazonas

(L): el Amazonas, ajá. Para que ustedes vean es más o menos por acá (*señala el mapa nuevamente*) Marianita dinos en voz alta lo que lo que me estabas diciendo ahorita. ¿Qué pasa en, pues sí en Brasil, en esa parte? Cuéntame lo que... lo que me dijiste acá, las mismas palabras... que allá hay ¿qué? ¿qué pasa con los niños?

Mariana: **sufren hambre y enfermedades**

	<p>(L): Sufren mucha hambre ¿y qué más? (<i> pide que repita ya que no se escucha muy bien</i>)</p> <p>Mariana: y muchas enfermedades</p>	
 <p>Harlan County, Estados Unidos</p>	<p>Danna: <i>“Este lugar se ha caracterizado por su pobreza pues aun siendo parte de Estados Unidos también existe la problemática de la pobreza, pues hay familias que viven en chozas, sin agua, corriente y adultos y niños que padecen enfermedades en los pulmones por la minería. No tiene un salario básico vital para vivir y los dueños de estas empresas no les importa la salud de sus trabajadores. Hace un tiempo, por esa situación tuvieron enfrentamientos violentos entre trabajadores y dueños de las compañías donde asesinaron muchos mineros, por todo esto, la niñez de este lugar es triste y una lucha diaria todos los días, pues su sustento depende de la extracción de carbón.”</i></p>	

(L): Dense cuenta de que, bueno, lo que estamos hablando ahorita, a pesar de que Estados Unidos también es una potencia mundial, ustedes saben, un país que tiene recursos, un país que tiene... bueno, administraciones diferentes, lo que nos está contando Dana, que en esa parte específicamente ¿dependen de qué?

José: mineros

(L): de la minería, entonces si no hay explotación minera, pues ellos se ven afectados

Karol: ¿Cómo así explotación minera?

(L): Extracción de los recursos de la tierra, o sea carbón, todo el material de la construcción, pueden extraer piedras preciosas, oro, pues allá no tengo muy claro qué, pero pueden extraer también petróleo ¿sí? hay muchos recursos, gas también se extrae de la tierra, o sea, tienen que excavar y buscar el gas para llevarlo a la casa. Todos, o sea, toda esa explotación, todos esos recursos, tienen que ser explotados, o sea

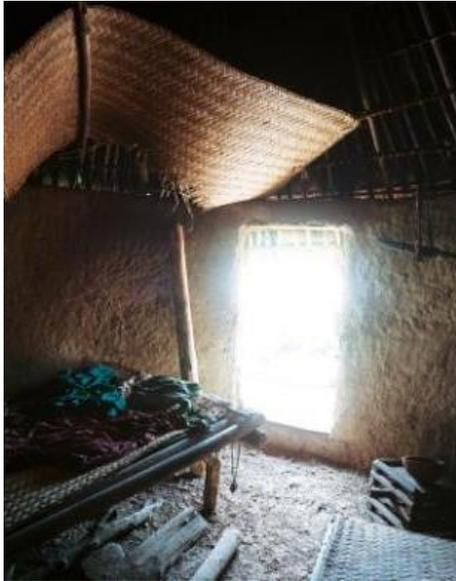
	<p>sacados de la tierra para nuestro beneficio, pero también como ustedes vieron, pues allá había problemas de minería ilegal, que eso también pasa acá. No sé si ustedes han escuchado cuando se derrumban esas minas y que los mineros quedan allá atrapados porque son minas que no están, digamos avaladas por las autoridades, pues obviamente ustedes saben que no todas las minas pues pueden cumplir y aparte lo que les pagan es muy poquito. No pasa sólo acá, sino miren también allá y eso no es... Es perjudicial no sólo para las condiciones económicas, sino ¿para qué más? ¿de qué se enfermaba la gente, según nos contó Dana?</p> <p>José: de asma</p> <p>(L): De los pulmones, no necesariamente de asma, pero sí de los pulmones. Y listo <i>(continúa llamando a los estudiantes)</i></p>	
--	---	--



Pekín, China

Neyder: *"A pesar de que en estos últimos años se ha experimentado un cierto progreso, los niños chinos continúan sin beneficiarse plenamente de sus derechos. El tráfico infantil, las desigualdades a nivel sanitario y educativo entre las diferentes regiones, la situación del Tíbet, entre otros, siguen siendo problemas alarmantes."*

(L): Como ustedes ven también, a pesar de los avances que hay en esta parte del mundo, también la infancia se encuentra en riesgo, porque de todas formas en todos los países hay población que tiene dinero y hay población que no tiene tanto.



Senegal

Iwol,

Harold: *"En Senegal, uno de cada 2 niños no está registrado en el Registro Civil, 1 de cada 4 niños de edades comprendidas entre los 5 y 17 años realiza un trabajo que perjudica su salud o su desarrollo y 9 de cada 10 niños son víctimas de la violencia. Senegal tiene también muchos retos a los que se enfrentan aquellos que quieren asegurarse que los niños tengan una vida adecuada, algo necesario para su buen y pleno desarrollo."*

(L): Muy parecida a la información que encontró Yuliana. Él nos está dando unas cifras, *(se acerca y le pide el cuaderno)* ¿me permites... abres el cuadernito momento, por favor? Entonces acá dice que uno de cada cuatro niños realiza un trabajo que perjudica su salud o su desarrollo y 9 de cada 10 son víctimas de violencia ¿Se dan de cuenta que allá la tasa o el índice de niños que sufren algún tipo de violencia es muy alta? Que no es tan alta como la que nos mostraba Stephany en el

	<p>Reino Unido que ahí decía que era más o menos el 20% de la población. O sea que no era, pues la mayoría, pero acá, acá si son... imagínese 9 de cada 10 niños, 1 de cada 4, o sea, siempre son cifras muy altas.</p>	
 <p>Bounkiling Village, Senegal</p>	<p>(L): ¿Y dónde quedará Senegal?</p> <p>Yuliana: África</p> <p>(L): ¿Dónde?</p> <p>Yuliana: África</p> <p>(L): África, vamos a mirar (<i>se acerca Stephany con unas hojas en la mano</i>)</p> <p>Stephany: profe, ¿ahorita leo todo esto?</p> <p>(L): Pues de lo que tu entendiste. O lo que tú...hayas visto (<i>encuentra el mapa en el computador y continúa con el taller</i>) Mírenlo acá. Senegal está aquí ¿Si lo ven? Acá esta Senegal y este puntito que ustedes ven con otro puntico en el centro es la capital. Listo Yuliana entonces cuéntanos, ¿qué encontraste tú de Senegal? (<i>Yuliana guarda silencio, al ver esto, Lorena se acerca a su puesto</i>)</p>	

Yuliana: Mira, esto fue lo poquito que yo encontré

(L): No importa, léelo. *(Yuliana guarda silencio)* ¡Yuliana lee! ¿por qué no lees? ¡Dale! *(Yuliana se niega a leer)* ¿por qué no? ¿Qué pasó?

Karol: le da pena

(L): ¿Por qué? a ver, dale. ¿Qué parte de Senegal fue la que te tocó? *(lee la información de la fotografía)* “Boukiling Village” ¿dónde quedará eso? Vamos a mirar a ver. Mientras tanto, lee, Yuliana, ¿qué pasa? *(Yuliana se niega a leer)*

(L): Boukiling Village *(teclea en el computador para ubicar el lugar en el mapa)* ¡Rápido Yuliana! *(llama la atención de la estudiante mientras continúa la búsqueda del lugar)* Aquí está, solo que acá dice que se llamaban Boukiling, no Bonkiling, pero bueno. Acá. Esta parte de.... de Senegal, por esta parte *(señala el mapa que está*

	<p><i>proyectando; la estudiante comienza a leer, pero no se comprende) ¿Cómo? ¿cómo? Otra vez, perdona.</i></p> <p>Yuliana: <i>“Un mínimo de 50.000 niños talibés internos en los Daaras internados o mixtos son sometidos a la esclavitud. Se les obliga a mendigar en las calles de algunas ciudades como Dakar y Diourbel, sufren formas extremas de abuso, de negligencia y son explotados por sus maestros o morabitos.”</i></p> <p>(L): Listo juliana muchas gracias. Y este era el cuarto que le correspondía a Yuliana, este fue el que ella eligió. ¿Se acuerdan?</p> <p>José: <i>se ve un poquito humilde</i></p> <p>(L): <i>¿se ve un poquito qué? (no alcanza a escuchar bien)</i></p> <p>José: Humilde</p>	
	<p>(L): <i>Nepal en África, o sea, está por acá (se dirige al computador y busca el lugar en el mapamundi, el cual está siendo proyectado)</i></p> <p><i>¿Ustedes alcanzan a ver?</i></p>	



Katmandú, Nepal

Yuliana: sí

(L): Ahí está (*camina hacia la pared en la que se proyecta la imagen y señala*) Mírenlo acá. Katmandú es la capital, que es este que está aquí, chiquitico. Listo Karol, ¿y qué encontraste tú de ahí? de Nepal.

Karol: *que hay mucha escasez de comida*

(L): Espérame porque no escucho.

Karol: ¿del cuaderno? (*preguntando si puede leer directamente lo que consultó*)

(L): Ah, sí del cuaderno. Que hay escasez de comida. Está aquí, ¿si lo ven? (*señala la proyección*) acá chiquitico. Nepal, sí.

Karol: (*lee su cuaderno*) *"Casi la mitad de la población de Nepal por debajo del umbral de pobreza y no puede satisfacer las necesidades de su familia. La vida de estas personas se deteriora día a día entre los disturbios en las calles, la inflación, etc. Como víctimas de la pobreza, los niños necesitan más ayuda que nunca. Luchan por sus vidas cada día, puesto*

que sus derechos no se cumplen.” La pobreza. Aquí, la educación (señalando que va a leer ese fragmento de su consulta) “La educación en Nepal es gratuita y obligatoria entre los 6 y los 11 años. Sin embargo, esto no se cumple y muchos niños dejan la escuela antes cumplir los 11. Así, solo el 84% de los niños nepalés va a la escuela.” Trabajo infantil: “El trabajo infantil es una gran mancha negra en la sociedad nepalí. Más del 25% de las niñas trabaja cada día, frente al 17% de los niños, puesto que estos últimos representan el futuro familiar y por ello suelen ir a la escuela. Aquéllos que trabajan lo hacen para ayudar a sus familias y trabajan en condiciones peligrosas.” Listo.

(L): (asiente) Muéstreme (refiriéndose a la fotografía que eligió la estudiante), Katmandú, Nepal ¿y eso que tú encontraste corresponde a esa fótico que tu viste ahí? O sea, ¿tú ves que el niño o la niña que duerme ahí pasa algunas

	<p>de las cosas que de pronto tú escribiste acá? <i>(Karol asiente)</i> ¿Cómo cuáles?</p> <p>Karol: <i>¿La pobreza?</i></p> <p>(L): La pobreza</p> <p>Karol: <i>el peligro</i></p> <p>(L): peligro.</p> <p>Karol: <i>Pues se ve... puede que no, no pueden tener educación.</i></p>	
	<p>(L): Sí, señor. Bueno, dale, Stephany, cuéntanos cositas así poquitas porque Stephany averiguó bastante información <i>(la estudiante llevaba varias hojas tamaño carta con información. Comienza a leer, pero se no escucha)</i> Esperen porque yo no oigo.</p> <p>Stephany: <i>'En el Reino Unido, compuesto por Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte, los derechos de los niños son respetados adecuadamente. Pese a esto, en el país aún se pueden hacer progresos en ciertas</i></p>	



Darvel, Escocia

áreas, tales como la violencia hacia los niños, el tráfico infantil, etc.

Principales problemas que afectan a los niños en Reino Unido:

Pobreza

Más del 20% de los jóvenes menores de 18 años viven bajo el umbral de la pobreza en el Reino Unido. Esta situación afecta especialmente a los inmigrantes jóvenes y aquellos que pertenecen a minorías étnicas.

Niños víctimas de la violencia

En el Reino Unido, aproximadamente uno de cada diez niños es víctima de abusos. Estos abusos se dan de diferentes maneras: física, psicológica o sexual. Por ejemplo, se estima que entre un 5% y un 10% de las niñas son víctimas de abuso sexual, mientras que en niños son menos del 5%. La violencia emocional, es decir, la

negligencia o falta de protección hacia los niños, es el tipo de abuso más extendido.”

(L): Listo bueno, esa es una partecita porque Stephany averiguo bastante, bastante información, dense cuenta de que hasta ese momento, ¿qué hemos visto de esos lugares en el mundo? ¿cómo ven ustedes a los niños? ¿Qué pasa con los niños allá de todo lo que han escuchado de lo que nos contó Karol, José Yuliana y ahora Stephany?

Neyder: *la pobreza*

(L): pobreza

José: *educación*

(L): ¿Qué pasa con la educación?

José: *les queda muy lejos o no les queda tan fácil.*

(L): No es tan fácil acceder a la educación, ¿cierto? ¿Qué otra cosa? Bueno, eso también no quiere decir que... que obviamente no haya niños que tengan todas las oportunidades, pues, de vivienda, de salud, de educación.

	<p>Como acá, por ejemplo, acá también nosotros hemos visto, hay niños que lo tienen todo, como hay niños a los que le quedan muy difícil.</p> <p>Adolfo: hay dos niños, uno como José y otro como... uno pequeñito, iban los dos, eran como hermanos y llevaban un coche todo dañado y estaban recogiendo como reciclaje.</p> <p>(L): ¿Donde los viste?</p> <p>Adolfo: en la avenida</p> <p>(L): en la avenida. Entonces, si se dan cuenta ustedes pueden, digamos estar acá en condiciones. Digamos, dignas porque ustedes pueden llegar aquí a estudiar, ustedes quieren su casa, ¿cierto? Tienen comida, tienen vestuario. Pero a veces nosotros también vimos como en la pandemia, lo que pasó en muchos hogares que uno pues no tenía plata, ¿cierto? lo que hablábamos la vez pasada de la comida, que a veces la comida cambiaba porque a veces no había para algo o comíamos</p>	
--	--	--

lo que nos daban acá. Lo del complemento ¿se acuerdan el mercado que ustedes recibían? Entonces, pues la dieta cambia porque digamos, ustedes no están acostumbrados a comer granos, pues tocaba comer granos, porque eso era lo que venían, ¿cierto? O si había algún alimento que era más barato pues ese era el que consumíamos, pero digamos que podíamos acceder a eso como hemos visto, hay otros niños en otros lugares del mundo que no pueden acceder a eso. Aunque lo que sí cambia son las cifras, hay países en donde los niños, pues si están de una forma más vulnerable que en otros, en otros lados, los índices de pobreza, desnutrición en la infancia son mucho más altos. Y siempre, pues se proponen llegar a cero ¿verdad?, pero eso, eso es bien difícil. Listo.

REGISTRO – DIARIO DE EMOCIONES – PREGUNTAS - EQUIPO 2

Actividad	Registro		Encuentros
<p>Previamente los estudiantes indagaron sobre las condiciones de la infancia en algunos lugares de los que aparecían en las fotografías, por ello, se les solicita que, a partir de la información encontrada, y lo observado en las fotografías, respondan las siguientes preguntas en su diario de emociones:</p>	<p align="center">Perspectiva de los niños y las niñas</p>	<p align="center">Jineth Mariana Agudelo Díaz</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Pues para mí muy mal para los niños que aguantan hambre, frío, maltrato y eso no me gusta a mí porque uno se siente mal. ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No no me gusta que me traten mal ni que aguante frío y hambre. ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Pegarles no prestarles atención no darles comida compararlos. ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Mal porque una persona se siente mal por esas ocasiones, que tranquila aguanta más. 	<p>Los espacios que habita la infancia narrados desde su perspectiva: diversas formas de habitar el mundo y calidad de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios que generan tranquilidad, comodidad, seguridad • Espacios que generan miedo e inseguridad • Atribuciones individuales de riqueza y pobreza • Manifestaciones de sus emociones • Derechos de la niñez, uso de herramientas interactivas e interacción con grupos heterogéneos
<p align="center">Danna Sofía Díaz Ruíz</p>			

<p>- ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar?</p> <p>- ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué?</p> <p>- ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Lo que pienso de la vida de los niños es que es triste porque padecen de una enfermedad de los pulmones por la minería. • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No porque me enfermaría por la minería y es triste porque hay lucha diaria. • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Lo que creo es que los adultos no llevan a los niños al hospital cuando se enferman porque no pueden porque trabajan mucho y no tienen tiempo aunque le paguen poquito y trabaje mucho. • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Lo que creo es que se sienten muy mal porque hay mucha minería y se enferma y se puede morir por la minería lo que me gustaría decirle es si está bien o si está enfermo como se siente. 	
---	--	--

<p>- ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle?</p>		<p style="text-align: center;"><u>Harold Molina Beltrán</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Mal porque utilizan la vida de los niños. ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No porque vive mal ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Porque tienen que trabajar para tener la comida. ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Triste porque tiene que trabajar 	
	<p>Perspectiva de los</p>	<p style="text-align: center;">Karen Yuliana Nieto Jaramillo</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar? Que son maltratados en Bounkiling Village, Senegal 	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué? No me gustaría porque no tenemos educación • ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así? Los obligan a trabajar los maltratan los hacen sentir mal • ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle? Mal porque esto solo que se viniera a vivir a Guaduas donde está toda la familia de el 	
	Persp	Santiago Calderón Ayala	

- ¿Qué piensas sobre la vida de los niños y las niñas en este lugar?

Yo pienso que está muy mal porque a veces no tienen nada que comer ni donde dormir también porque a veces les hacen maltrato a los animalitos para poder comer.

- ¿Crees que esta es una forma de vida que te gustaría vivir? ¿Por qué?

No porque no pudiera comer dormiría mal estuviera enfermo me podría morder una culebra venenosa y me haría daños

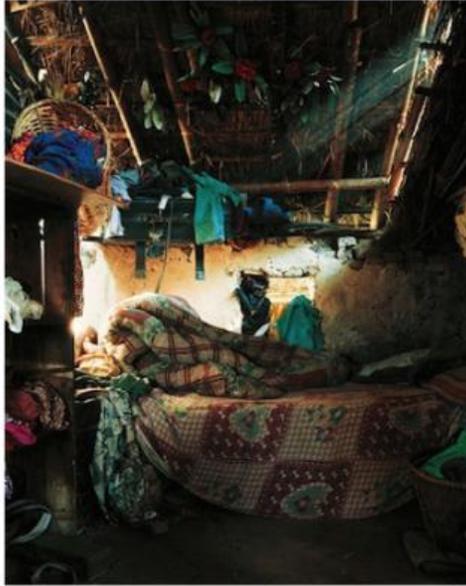
- ¿Qué hacen los adultos (padre, madre, cuidadores en general) para que la infancia de estos niños sea así?

Se ponen a tener hijos en esas consecuencias.

- ¿Cómo crees que se siente tu amigo? ¿Qué te gustaría decirle?

Se siente mal por la forma que vive y porque también no come mucho y le diría que no se sienta mal que sea fuerte que muy pronto va a salir adelante y que estudie.

Anexo 3. Galería fotográfica “Donde duermen los niños”¹ – Fotografías elegidas por cada niño



**Katmandú, Nepal –
Fotografía elegida por Karol Alzate**



**Yunnan, China
Fotografía elegida por José Sumoza**

¹ Galería completa disponible en https://www.bbc.com/mundo/video_fotos/2011/12/111214_galeria_duermen_ninos



Amazonia, Brasil

Fotografía elegida por Mariana Agudelo



Pekín, China

Fotografía elegida por Kevin Penagos



Kentucky, EEUU
Fotografía elegida por Cristian Toro



Tokio, Japón
Fotografía elegida por Isabella Velásquez



Nueva York, EEUU
Fotografía elegida por Eimy Gómez



Tokio, Japón
Fotografía elegida por Jonathan Reyes



Lisamis, Kenia
Fotografía elegida por Laura Galvis



Tokio, Japón
Fotografía elegida por Salome Loaiza



Nueva York, EE.UU.
Fotografía elegida por Nicol Montalvo



Kentucky, EE.UU.
Fotografía elegida por Sara Rodríguez



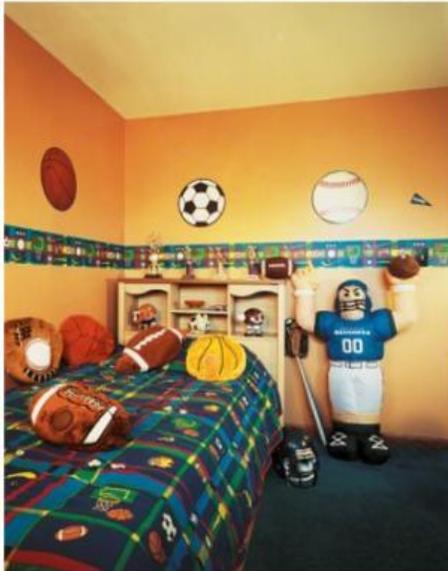
Pekín, China

Fotografía elegida por Neyder Corredor

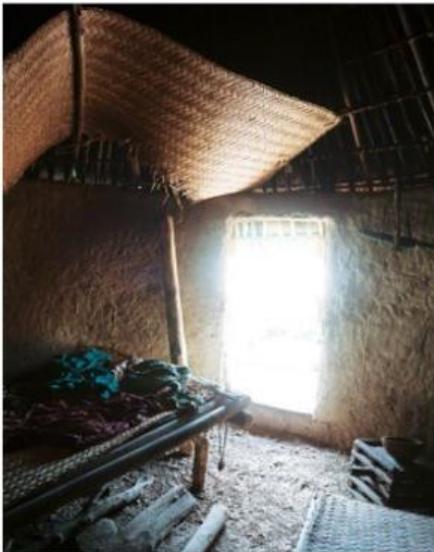


Nueva York, EE.UU.

Fotografía elegida por Nathalia Ramírez



Nueva Jersey, EE.UU.
Fotografía elegida por Alejandro Tinoco



Iwol, Senegal
Fotografía elegida por Harold Molina



Nueva Jersey, EE.UU.
Fotografía elegida por Diego Ayala



Beitar Illit, Cisjordania
Fotografía elegida por Valery Martínez



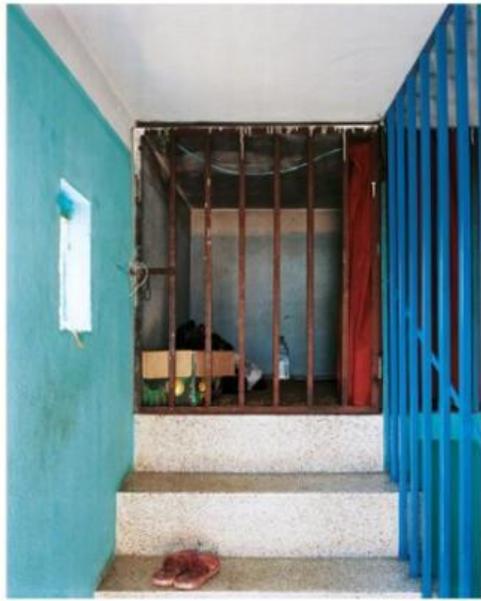
Bounkiling Village, Senegal

Fotografía elegida por Yuliana Nieto



Pennsylvania, EE.UU.

Fotografía elegida por Nicolás Osorno



Katmandú, Nepal

Fotografía elegida por Karol Alzate
- Segunda opción -



Kyoto, Japón

Fotografía elegida por Johan Parra