

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,
DOCUMENTACIÓN E HISTORIA DEL ARTE
PROGRAMA DE INDUSTRIAS CULTURALES Y DE LA COMUNICACIÓN



LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL PODER
PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN

Tesis doctoral

Realizada por: Luz Edith Cáceres Enríquez

Dirigida por: Dr. Prof. Fernando Canet Centellas

Valencia, España

Octubre de 2017

ÍNDICE

TABLA DE ILUSTRACIONES.....	IV
TABLA DE FOTOGRAFÍAS	V
RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
RESUM	IX
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	1
1.2. OBJETIVOS.....	7
1.2.1. General.....	7
1.2.2. Específicos	8
1.3. METODOLOGÍA.....	8
1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	12
2. MARCO TEÓRICO. EL PODER PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.....	13
2.1. EL PODER DE LA IMAGEN EN LA REPRESENTACIÓN DEL QUEHACER CIENTÍFICO: EL LUGAR DEL AUTOR COMO EMISOR.....	16
2.2. EL PODER DE LA IMAGEN COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL LUGAR DEL MAESTRO COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO	46
2.3. EL PODER DE LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: EL LUGAR DEL NIÑO COMO RECEPTOR.....	74
3. EL PROGRAMA ONDAS	106
3.1. EL PROGRAMA ONDAS: INTENCIONES, OBJETIVOS Y LOGROS.....	106
3.2. LA POBLACIÓN INFANTIL EN EL VALLE DEL CAUCA.....	110
3.3. POLÍTICA EDUCATIVA Y POLÍTICA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA	116
3.4. SUPUESTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA ONDAS	119
3.5. PROCEDIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LOS PROYECTOS DEL PROGRAMA ONDAS.....	123
3.6. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DE APOYO DEL PROGRAMA ONDAS.....	126
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	137
4.1. EL PODER DE LA IMAGEN EN LA REPRESENTACIÓN DEL QUEHACER CIENTÍFICO: EL LUGAR DEL AUTOR COMO EMISOR.....	139
4.1.1. La identidad visual de los materiales guías de la investigación científica	153
4.1.2. La caracterización de los personajes desde la perspectiva de nación, diversidad étnica, género, familia y lugar social.....	154
4.1.3. La representación de las Ondas sociales y culturales	172
4.1.4. Representación de las etapas para iniciar un proyecto de indagación.....	177

a.	La agrupación para conformar el equipo de investigación	177
b.	El proceso de organización para desarrollar la investigación	179
c.	La pregunta como origen del conocimiento.....	180
d.	Consulta expertos en el tema elegido.	182
e.	Organización y planeación del trabajo en equipo: el trabajo colaborativo.....	183
f.	El registro por diferentes medios	184
g.	Sistematización de la información: una tarea de los “recolectores”	187
4.2.	EL PODER DE LA IMAGEN COMO RECURSO DIDÁCTICO: EL LUGAR DEL MAESTRO COMO MEDIADOR	192
4.2.1.	Familiarizar al estudiante con la realidad como apoyo al aprendizaje de nociones y conceptos. 200	
4.2.2.	Despertar curiosidad y expectativas, inducir a la formulación de preguntas y sus posibles soluciones.....	205
4.2.3.	Fomentar la narración de historias	208
4.2.4.	Animar la emulación de los valores, acciones y comportamientos.....	212
4.2.5.	Como ambientación en espacios de recreación.....	216
4.2.6.	Para desarrollar habilidades de observación	218
4.2.7.	Inducir a la participación y motivar el trabajo en equipo.....	220
4.2.8.	Catalizar experiencias y generar espacios de diálogo, discusión y conversación.....	223
4.2.9.	Recrear historias y cuentos como motivación a la producción de relatos propios y otros géneros narrativos, expresivos y didácticos que promueven el desarrollo de competencias comunicativas y sociales	225
4.2.10.	Desarrollar habilidades de comunicación y sociales	227
4.2.11.	Propiciar la producción de nuevas imágenes a partir de la apropiación de imágenes existentes	228
4.2.12.	Inspiración para la improvisación y producción de otros géneros narrativos y otros materiales didácticos	233
4.3.	EL PODER DE LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: EL LUGAR DEL NIÑO COMO RECEPTOR....	236
4.3.1.	Dimensión comunicativa.....	238
a.	Participación y motivación para trabajar en equipo.....	238
b.	Discusión, conversación y diálogo	246
4.3.2.	Dimensión corporal.....	249
4.3.3.	Dimensión personal social.....	253
a.	Explorar el medio, curiosidad, expectativas, formular preguntas y proponer respuestas.....	253
b.	Dimensión personal social y construcción de normas y límites	255
4.3.4.	Dimensión cognitiva.....	258
a.	Dimensión cognitiva y conocimiento del contexto.....	258
b.	La apropiación de historias mediante la creación de nuevos relatos u otros géneros narrativos a partir del mundo del juego	268
4.3.5.	Dimensión estética	271
a.	La imagen como medio de expresión y representación	271
b.	La dimensión estética en la producción de nuevas imágenes a partir de la apropiación de las imágenes de Nacho y Luna	274
5.	CONCLUSIONES.....	278
5.1.	EL PODER PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	278
5.2.	<i>EL PODER PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA.</i> 286	
5.3.	EL PODER PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN COMO RECURSO DE APRENDIZAJE.....	289
6.	BIBLIOGRAFÍA	293
7.	ANEXOS	300

TABLA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 MAPA DEL DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA Y SUS MUNICIPIOS.....	111
ILUSTRACIÓN 2 POBLACIÓN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL VALLE DEL CAUCA.....	112
ILUSTRACIÓN 3 DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA. POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD. 2011 A 2015.....	113
ILUSTRACIÓN 4 PARTICIPACIÓN NACIONAL DE PROYECTOS EN DERECHOS HUMANOS	115
ILUSTRACIÓN 5 LA LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EN ONDAS	124
ILUSTRACIÓN 6 LA REPRESENTACIÓN DE LOS MAESTROS EN LAS CARTILLAS Y GUÍAS ONDAS.	148
ILUSTRACIÓN 7 IDENTIDAD CORPORATIVA Y DE LÍNEA TEMÁTICA.	154
ILUSTRACIÓN 8. CHAT CON PERSONAJES REPRESENTATIVOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	161
ILUSTRACIÓN 9 LA REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL.....	169
ILUSTRACIÓN 10 IDENTIDAD Y ROLES DE ADULTOS: MAESTROS-ASESORES.	170
ILUSTRACIÓN 11. TRABAJO COLABORATIVO COMO CARACTERÍSTICA DEL QUEHACER CIENTÍFICO	172
ILUSTRACIÓN 12 CARTEL DE CONVOCATORIA A PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE DERECHOS	173
ILUSTRACIÓN 13 PORTADA DE LA CARTILLA LA RUTA DE INVESTIGACIÓN DE NACHO DERECHO Y LUNA.....	173
ILUSTRACIÓN 14 LOS DERECHOS CIVILES DE LOS NIÑOS.	174
ILUSTRACIÓN 15 LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y DE LA JUVENTUD.	174
ILUSTRACIÓN 16 UN DERECHO FUNDAMENTAL: LA PARTICIPACIÓN Y LA OPINIÓN	175
ILUSTRACIÓN 17 DERECHO A LA FAMILIA, A LA RECREACIÓN Y A LA PROTECCIÓN ESPECIAL.....	176
ILUSTRACIÓN 18 PORTADA DE XUA, TEO Y SUS AMIGOS EN LA ONDA DE LA INVESTIGACIÓN.....	178
ILUSTRACIÓN 19. DIVERSAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE REDES.....	179
ILUSTRACIÓN 20 AGRUPACIÓN PARA DEFENDER LOS DERECHOS HUMANOS.....	179
ILUSTRACIÓN 21 LA ESTRATEGIA DE LA PREGUNTA.	180
ILUSTRACIÓN 22 NACHO INVESTIGA LOS DERECHOS.	181
ILUSTRACIÓN 23 ANALOGÍA ENTRE LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA GENERACIÓN DE ONDAS.	181
ILUSTRACIÓN 24 LA CONSULTA A EXPERTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS. ..	182
ILUSTRACIÓN 25 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA DEFINICIÓN DE METAS.	183
ILUSTRACIÓN 26 REPRESENTACIÓN DE LOS RECOLECTORES DE INFORMACIÓN.	184
ILUSTRACIÓN 27. REGISTRO DE INFORMACIÓN DE CAMPO EN LA GUÍA DE INVESTIGACIÓN.	185
ILUSTRACIÓN 28 ETAPA DE COMPOSICIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	185
ILUSTRACIÓN 29 LA DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS COMO SE REPRESENTA EN LA GUÍA.....	186
ILUSTRACIÓN 30. DECISIÓN DE ACCIONES DE LA DIFUSIÓN DE LOS DERECHOS	186
ILUSTRACIÓN 31 FUNCIÓN DE LOS RECOLECTORES: ACOPIAR INFORMACIÓN.....	187
ILUSTRACIÓN 32. CARTILLA EL DIARIO DE NACHO DERECHO.....	187
ILUSTRACIÓN 33 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESPUESTAS.....	188
ILUSTRACIÓN 34. LOS JUEGOS COMO ESTRATEGIA DE DIFUSIÓN.....	191
ILUSTRACIÓN 35 CARACTERÍSTICAS FEMENINAS Y ÉTNICAS.....	208
ILUSTRACIÓN 36 NACHO, LUNA Y SUS AMIGOS INDAGAN E ILUSTRACIÓN 37 NACHO INVESTIGA LOS DERECHOS.	219
ILUSTRACIÓN 38 FRISO SOBRE LA HISTORIA DE NACHO DERECHO ELABORADO POR MAESTRAS.....	233

TABLA DE FOTOGRAFÍAS

FOTOGRAFÍA 1 NACHO HACE PARTE DE LOS JUEGOS EN EL CLUB INFANTIL DEL JARDÍN	194
FOTOGRAFÍA 2 LAS CARTILLAS DE NACHO DERECHO COMO APOYO A LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS.....	196
FOTOGRAFÍA 3 ACTIVIDAD: VALORACIÓN DE LA FAMILIA.....	203
FOTOGRAFÍA 4 MATERIALES INTERACTIVOS EN EL “RINCÓN DE NACHO Y LUNA.	204
FOTOGRAFÍA 5 LAS HUELLAS ¿DE QUIÉN? CAMPAÑA DE EXPECTATIVAS Y FOTOGRAFÍA 6 FAMILIARIZACIÓN DE LOS NIÑOS CON LAS CARTILLAS.	205
FOTOGRAFÍA 7 LOS NIÑOS RESPONDIENDO A LAS ENCUESTAS DE NACHO.	206
FOTOGRAFÍA 8 LOS NIÑOS IDENTIFICAN LA IMAGEN QUE REPRESENTA EDAD Y GÉNERO.	206
FOTOGRAFÍA 9 LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVAS	207
FOTOGRAFÍA 10 ¿QUIÉN ES EL PERSONAJE DE LA SILUETA? CAMPAÑA DE EXPECTATIVA.....	208
FOTOGRAFÍAS 11 Y 12 “EL RINCÓN DE NACHO Y LUNA”	209
FOTOGRAFÍA 13 “VACUNA CONTRA EL MALTRATO INFANTIL”	209
FOTOGRAFÍA 14 DIARIO DE LA SALUD: REGISTRO DE ACTIVIDADES.	209
FOTOGRAFÍA 15 DERECHO A LA SALUD.	210
FOTOGRAFÍA 16 NACHO Y LUNA EN IMÁGENES “INTERACTIVAS”	215
FOTOGRAFÍA 17 DIBUJO COLECTIVO SOBRE EL DERECHO AL BUEN TRATO.	216
FOTOGRAFÍA 18 LA RAYUELA. JUEGO POPULAR TRADICIONAL INFANTIL.	217
FOTOGRAFÍA 19 JUEGOS COMO LA RAYUELA CON IMÁGENES DE NACHO.	217
FOTOGRAFÍA 20 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, ILUSTRADA POR LOS MAESTROS Y PRESENTADA A TRAVÉS DE DIFERENTES TIPOS DE JUEGOS.	218
FOTOGRAFÍA 21 LA ANALOGÍA ENTRE EL DETECTIVE Y EL INVESTIGADOR.	219
FOTOGRAFÍA 22 FAMILIARIZACIÓN DE LOS NIÑOS CON LAS CARTILLAS DE NACHO DERECHO.....	220
FOTOGRAFÍA 23 PARTICIPACIÓN DE PADRES EN LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVAS.....	220
FOTOGRAFÍA 24 EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE ESTUDIANTES.	221
FOTOGRAFÍA 25 LOS MÁS PEQUEÑOS TAMBIÉN APRENDEN A TRABAJAR EN EQUIPO.....	221
FOTOGRAFÍA 26 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE LAS ACTIVIDADES.	221
FOTOGRAFÍAS 27 Y 28 ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO POR LOS MAESTROS	222
FOTOGRAFÍAS 29 Y 30 DISEÑO Y NEGOCIACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO	224
FOTOGRAFÍA 31 LLEGADA DEL PROGRAMA ONDAS AL HOGAR CLUB DE LEONES	225
FOTOGRAFÍA 32 A DESCANSAR Y LUEGO: LA HISTORIA DE NACHO DERECHO.	226
FOTOGRAFÍAS 33, 34 Y 35 LA IMAGEN DE NACHO EN JUEGOS COMO MEDIOS PARA CONOCER LOS DERECHOS DEL NIÑO: BINGO, RULETA Y DOMINÓ	227
FOTOGRAFÍA 36 CUADERNILLO NACHO DERECHO COLOREADOS POR NIÑOS DE 5 AÑOS.....	229
FOTOGRAFÍA 37 RECONOCIMIENTO Y RESPETO POR LAS DIFERENCIAS.	229
FOTOGRAFÍA 38 PORTARRETRATOS CON NACHO DERECHO ELABORADOS CON PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS.	230
FOTOGRAFÍA 39 VERSIONES DE COLOR PERSONALIZADO DE NACHO	230
FOTOGRAFÍA 40 <i>VERSIÓN DE NACHO COMO ROBÍN HOOD.</i>	230
FOTOGRAFÍAS 41 Y 42 NACHO DERECHO EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA.	231
FOTOGRAFÍA 43 LOS NIÑOS DIFERENCIAN ENTRE RESPETO Y VULNERACIÓN DE DERECHOS.	231
FOTOGRAFÍA 44 TÍTERES INSPIRADOS EN LAS ILUSTRACIONES DE NACHO DERECHO.	233
FOTOGRAFÍA 45 EL USO DE LA IMAGEN DE NACHO EN LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVAS.....	234
FOTOGRAFÍA 46 ELABORACIÓN COLECTIVA DEL INFORME FINAL.....	239
FOTOGRAFÍA 47 INFORME COLECTIVO PROYECTO PRENSA ESCUELA	239

FOTOGRAFÍAS 48 Y 49 ELABORACIÓN DE INFORME DE RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ONDAS.	240
FOTOGRAFÍA 50 ELABORACIÓN COLECTIVA DE INFORMES DE AVANCES.....	240
FOTOGRAFÍAS 51, 52, 53, 54 DIVERSAS FORMAS DE PRESENTACIONES DE RESULTADOS DE LA ELABORACIÓN COLECTIVA DE AVANCES.	241
FOTOGRAFÍAS 55, 56, 57, 58, 59 Y 60 NIÑOS Y MAESTROS REPRESENTAN A NACHO Y LUNA.....	242
FOTOGRAFÍA 61 COMPARTIENDO INTERESES, DERECHOS Y APRENDIZAJES”.....	243
FOTOGRAFÍA 62 “LA INSTITUCIÓN SE MUEVE CON LOS DERECHOS HUMANOS”.....	243
FOTOGRAFÍAS 63 Y 64 EN LA ONDA DE LA INVESTIGACIÓN.	244
FOTOGRAFÍA 65 LOS NIÑOS VALORAN EL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	244
FOTOGRAFÍA 66 EXPRESAN SU GUSTO POR LOS MATERIALES.	245
FOTOGRAFÍA 67 LOS MÁS PEQUEÑOS EN EL PRIMER FESTIVAL DE LA PRIMERA INFANCIA, 2010.	245
FOTOGRAFÍA 68 NOTAS A MANO DE LOS NIÑOS EVALUANDO EL PROGRAMA.	246
FOTOGRAFÍA 69 CUESTIONAMIENTO DE UN NIÑO DE 11 AÑOS AL PROGRAMA ONDAS.....	247
FOTOGRAFÍA 70 LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DEL PROGRAMA ONDAS.....	247
FOTOGRAFÍA 71 LOS NIÑOS EXPLORAN LOS MATERIALES DEL PROGRAMA ONDAS.	250
FOTOGRAFÍAS 72 Y 73 PRESENTACIÓN DE TÍTERES SOBRE EL DERECHO A LA SALUD Y SU AUDIENCIA.	250
FOTOGRAFÍA 74 DRAMATIZADO "EL DERECHO A LA SALUD DE LOS NIÑOS": SER ATENDIDO CON PRIORIDAD	251
FOTOGRAFÍA 75 JUEGO DE ROLES: UN NIÑO HACE EL PAPEL DE MÉDICO Y ATIENDE A NACHO.....	252
FOTOGRAFÍA 76 "JUEGO DE ROLES. NIÑO "ATENDIENDO A PACIENTES.....	252
FOTOGRAFÍA 77 JUEGO DE ROLES: ACTUANDO COMO ENFERMEROS EN "JORNADA DE SALUD"	252
FOTOGRAFÍA 78 ASÍ NOS IMAGINAMOS A NACHO.	253
FOTOGRAFÍA 79 CON LAS IMÁGENES LOS NIÑOS REFUERZAN SU APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS.....	254
FOTOGRAFÍA 80 FIESTA DE LA FANTASÍA. EL INVITADO PRINCIPAL ES NACHO.....	256
FOTOGRAFÍA 81 TRABAJO EN EQUIPO Y ORGANIZACIÓN DE LA INDAGACIÓN CON LA GUÍA DE XUA.	260
FOTOGRAFÍA 82 CUMPLIMENTACIÓN DE ENCUENTRA EN DERECHOS DE LOS NIÑOS, CON RESPUESTAS GRÁFICAS....	260
FOTOGRAFÍA 83 APRENDIENDO Y COLOREANDO SOBRE EL DERECHO AL BUEN TRATO.	261
FOTOGRAFÍA 84 CONCURSO "CONCÉNTRERE", CON ILUSTRACIONES REFERENTES A LOS DERECHOS DE PRIMERA INFANCIA	270
FOTOGRAFÍA 85 JUEGOS, INTEGRANDO A NACHO, PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DEL TEMA.....	270
FOTOGRAFÍA 86 MURALES INSPIRADOS EN NACHO DERECHO.....	271
FOTOGRAFÍA 87 LA COSECHA DE LOS DERECHOS. DISEÑO REALIZADO SOBRE MURO.....	273
FOTOGRAFÍA 88 DIMENSIÓN ESTÉTICA: EL USO DE LAS ILUSTRACIONES EN LOS MUROS COMO AMBIENTACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR.....	273
FOTOGRAFÍA 89 CAMPAÑA DE EXPECTATIVAS CON LAS IMÁGENES DE NACHO.	274
FOTOGRAFÍA 90 MURAL EN PAPEL, CON BUZÓN DE MENSAJES.....	274
FOTOGRAFÍA 91 DIBUJOS DE LOS NIÑOS EN LAS ENCUESTA SOBRE CONOCIMIENTO DE DERECHOS.	275
FOTOGRAFÍA 92 NIÑOS MENORES DE DOS AÑOS INTERACTUANDO CON NACHO DERECHO.....	275
FOTOGRAFÍA 93 PORTARRETRATOS CON LA IMAGEN DE NACHO DERECHO ELABORADOS POR LOS NIÑOS.	276
FOTOGRAFÍA 94 LOS NIÑOS SE FAMILIARIZAN CON LAS IMÁGENES INTERACTIVAS DE NACHO.	276
FOTOGRAFÍA 95 NACHO Y LUNA REPRESENTADOS EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS INTERACTIVOS.	277

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar los contenidos ideológicos de las imágenes de los materiales didácticos de la línea de investigación en bienestar y derechos humanos del Programa Ondas de Colciencias, así como la apropiación, usos y funciones que maestros y niños hacen de estos materiales como herramienta de gestión del conocimiento en el entorno escolar. Esta aproximación se hará desde una perspectiva teórica inter-disciplinaria, que incluya nociones propias de la comunicación visual, la sociología crítica y la pedagogía crítica. A partir de estas herramientas teóricas se abordará el potencial de la imagen en la formación de niños, niñas y adolescentes, considerando tres aspectos de la imagen: como instrumento de información y comunicación, como recurso didáctico de apoyo a la enseñanza y como medio de aprendizaje.

El programa Ondas tiene como estrategia pedagógica promover la “investigación situada”, es decir la investigación sobre la realidad de los niños y jóvenes, como una manera de acercarlos a una cultura democrática de la ciencia y la tecnología. Con la investigación como estrategia pedagógica, el programa espera facilitar la gestión del conocimiento, en el nivel que le corresponde a la escuela, y contribuir a formar una actitud científica. Esto significa aprehender ciertos valores y prácticas propios del quehacer científico en el mundo actual, tales como el espíritu colaborativo, el pensamiento crítico y la capacidad de negociación y resolución de conflictos, claves en la producción de conocimiento.

En otro orden de ideas, la apropiación y práctica de estos valores se producen en una red de relaciones sociales que, como toda relación, es de poder. Para reconocer las características de las relaciones que se instauran en el entorno escolar hay que tener en cuenta el lugar social que cada uno ocupa y que, a la vez, se interrelaciona con otro tipo de red que se superpone como esa red que se constituye a partir del hecho de que el conocimiento está distribuido. Las condiciones de producción de dichas relaciones inciden, entre otros factores, en las prácticas del maestro. En tales prácticas, mediante las cuales asume una manera de gestionar el conocimiento escolar, puede tener en cuenta, o no, los intereses y necesidades del alumno. De allí

que la visión de educación que adopte moldeará las acciones y resultados de su quehacer pedagógico. Ahora bien, lo que en nuestro caso interesa abordar es la importancia y el manejo que en esta estrategia tiene la imagen, sus funciones y su lugar como recurso del proceso de enseñanza / aprendizaje.

Para estudiar estos problemas se diseñará una metodología de tipo cualitativo, con un enfoque epistemológico histórico hermenéutico. Como parte del universo de estudio, además de los materiales didácticos, se analizarán los informes finales de los maestros como mediadores pedagógicos en la gestión del conocimiento escolar, así como los informes de los jóvenes estudiantes que participaron en la convocatoria del programa en el año 2010. Cada vertiente de análisis supone plantear unas problemáticas particulares y, al mismo tiempo, relacionadas, que permiten dar cuenta de las maneras como se vincula la imagen con la realidad, como elemento clave en la gestión del conocimiento escolar y como recurso didáctico de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Abstract

This work has the purpose to analyze the ideological contents of the images of the didactic materials about the Welfare and Human Rights research line of the Ondas Colciencias Program, as well as the appropriation, uses and functions that teachers and children make of these materials as a tool knowledge management in the school environment. This approach will be made from an interdisciplinary theoretical perspective, including notions of visual communication, critical sociology and critical pedagogy. These theoretical tools will address the potential of the image in the formation of children and adolescents, considering three issues: the image as an information and communication tool, as a teaching resource and as a means of learning.

Ondas Program's pedagogical strategy pursues to promote "situated research", that is, research on the reality of children and young people to conduce them to a democratic culture of science and technology. Research is the pedagogical strategy, through it the program hopes to facilitate the management of knowledge, at the

school level, and contributes to forming a scientific attitude. This means to apprehend certain values and practices typical of the scientific work in the world today, such as collaborative spirit, critical thinking and capacity for negotiation and solve conflicts, key values in the production of knowledge.

By other side, the appropriation and practice of these values take place in a network of social relations that, like any relation, are power's relation. At the school environment, these relationships are expressed, among other forms, on teacher practices and on certain forms of distribution of knowledge and content. Such knowledge organization may, or may not, consider the interests and needs of the student, which also depends on the pedagogical model or approach adopted. However, what we are interested in this case is about the importance and management of the image, its functions and its place as a resource of the teaching / learning process in this strategy.

To solve these problems, a qualitative methodology will be designed, with hermeneutical historical epistemological approach. As part of the study's universe, in addition to the didactic materials, the final reports of the teachers will be analyzed as pedagogical mediators in the management of school knowledge, as well as the reports of the young students who participated in the call for the program in 2010. Each aspect of analysis presupposes proposing particular, but related issues that allow showing the ways in which the image is linked to reality as a key element in the management of school knowledge and as a didactic resource of the teaching / learning processes.

Resum

"El propòsit d'este treball és analitzar els continguts ideològics de les imatges dels materials didàctics de la línia d'investigació en benestar i drets humans del Programa Ones de Colciencias, així com l'apropiació, usos i funcions que mestres i xiquets fan d'estos materials com a ferramenta de gestió del coneixement en l'entorn escolar." Aquest abordatge es farà des d'una perspectiva teòrica interdisciplinària, que incloga nocions pròpies de la comunicació visual, la sociologia crítica i la pedagogia crítica. A partir d'estes ferramentes teòriques s'abordarà el potencial de

la imatge en la formació de xiquets, xiquetes i adolescents, considerant tres aspectes de la imatge: com a instrument d'informació i comunicació, com a recurs didàctic de suport a l'ensenyança i com a mitjà d'aprenentatge.

El programa Ones té com a estratègia pedagògica promoure la "investigació situada", és a dir la investigació sobre la realitat dels xiquets i jóvens, com una manera d'acostar-los a una cultura democràtica de la ciència i la tecnologia. Amb la investigació com a estratègia pedagògica, el programa espera facilitar la gestió del coneixement, en el nivell que li correspon a l'escola, i contribuir a formar una actitud científica. Açò significa agafar certs valors i pràctiques propis del quefer científic en el món actual, com ara l'esperit col·laboratiu, el pensament crític i la capacitat de negociació i resolució de conflictes, claus en la producció de coneixement.

En un altre orde d'idees, l'apropiació i pràctica d'aquests valors es produïxen en una xarxa de relacions socials que, com tota relació, són de poder. En l'entorn escolar les aquestes relacions es manifesten, entre altres formes, en les pràctiques del mestre i en certes maneres de distribució del coneixement i dels continguts. Tal organització del coneixement pot tindre en compte, o no, els interessos i necessitats de l'alumne, la qual cosa depén també del model o enfocament pedagògic que s'adopte. Ara bé, la qual cosa en el nostre cas interessa abordar és la importància i el maneig que en esta estratègia té la imatge, les seues funcions i el seu lloc com a recurs del procés d'ensenyança / aprenentatge.

Per a abordar aquests problemes es dissenyarà una metodologia de tipus qualitatiu, amb un enfocament epistemològic històric hermenèutic. Com a part de l'univers d'estudi, a més dels materials didàctics, s'analitzaran els informes finals dels mestres com a mediadors pedagògics en la gestió del coneixement escolar, així com els informes dels jóvens estudiants que van participar en la convocatòria del programa l'any 2010. Cada vessant d'anàlisi suposa plantejar unes problemàtiques particulars i, al mateix temps, relacionades, que permeten donar compte de les maneres com es vincula la imatge amb la realitat, com a element clau en la gestió del coneixement escolar i com a recurs didàctic dels processos d'ensenyança/aprenentatge.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Importancia y justificación del tema

El propósito de esta investigación es identificar los contenidos ideológicos de los materiales didácticos utilizados en la línea de Bienestar y derechos humanos del Programa Ondas de Colciencias, así como identificar el uso y funciones de las imágenes en la gestión del conocimiento en el entorno escolar, tanto desde su uso y funciones que les asignan los maestros como herramienta didáctica, como los usos y apropiaciones por parte de los niños como herramienta de aprendizaje.

El abordaje se hará desde una perspectiva teórica interdisciplinaria, que incluya nociones propias de la comunicación visual, la sociología y la pedagogía críticas. Desde estas orientaciones teóricas se abordarán los factores que constituyen a la imagen como un instrumento poderoso para acercar a niños y jóvenes a la comprensión de la realidad. Por lo tanto, se consideraran tres aspectos de la imagen: como instrumento de información y comunicación, como recurso didáctico de apoyo a la enseñanza y como herramienta de aprendizaje para desarrollar habilidades de comprensión de la realidad y de las relaciones sociales, a través de otros modos de leer las imágenes.

Con esta evaluación se espera comprender de qué manera se vincula la imagen a la investigación en derechos humanos como estrategia pedagógica. La investigación como estrategia pedagógica es la propuesta del Programa Ondas, mediante la cual se busca promover la “investigación situada”, es decir la investigación que se realiza en los contextos de los niños y jóvenes, en el nivel que le corresponde a la escuela, y como una manera de acercarlos a una cultura democrática de la ciencia y la tecnología y, a través de esta, a la construcción de una sociedad equitativa, protectora y garante de los derechos de la infancia y la juventud. Esto significa aprehender ciertos valores y prácticas propios del quehacer científico en el mundo actual, tales como el espíritu colaborativo, el pensamiento crítico y la capacidad de negociación y resolución de conflictos, claves en la producción de conocimiento.

Se parte de la idea de que la apropiación y práctica de estos valores se producen en una red que está constituida o unida por relaciones sociales, que lo son de poder. Significa que en el entorno escolar dichas relaciones definirán la actitud con la que los maestros y estudiantes apropien las prácticas y valores que caracterizan el quehacer científico. Lo que esto implica es que el desarrollo de la actitud científica, como la capacidad crítica y el desarrollo de la autonomía, dependerá del lugar social que a los niños se les permita ocupar en los escenarios escolares. Un ambiente en el que los niños tengan la posibilidad de ser atendidos desde sus intereses y necesidades contribuye a su desarrollo integral, el fortalecimiento de sus capacidades y el empoderamiento para fortalecer su propia manera de ver el mundo.

Tales relaciones pueden verse moldeadas por las prácticas del maestro y su concepción del quehacer educativo y, en este caso, del lugar que en este de a las imágenes, lo cual responde a una perspectiva de realidad, de ciencia y de pedagogía que será la que reproduzca en su función de gestor del conocimiento escolar. En esa dirección, su modelo o enfoque pedagógico definirá los criterios que orienten las relaciones pedagógicas y, por ende, las formas de aproximación a la apropiación del conocimiento y a los diversos actores del escenario escolar. Esta red de relaciones, que incluye a maestros, estudiantes, directivos y comunidad educativa en general, estará marcada por determinadas convenciones que caracterizan la gestión del conocimiento escolar, y que tiene que ver con ciertas maneras de distribución del conocimiento que, por cierto, puede estar encasillado en contenidos curriculares que, como se sabe, son dispositivos del Estado para tener un control sobre la sociedad y el ordenamiento que quiere instaurar.

En este marco es que interesa observar, además de los tipos de relaciones sociales que expresan las imágenes, las propuestas de formación de la actitud científica, orientada desde ciertos criterios de construcción de la realidad, criterios que son concordantes con un marco ideológico de su producción; de igual manera, como cómo la imagen se instrumentaliza como estrategia didáctica del proceso de enseñanza / aprendizaje.

Con el desarrollo de estos temas se espera aportar elementos de análisis para comprender el uso ideológico de las imágenes, uso que a la vez puede dar cuenta de las maneras cómo se producen redes de relaciones sociales que pueden entenderse como relaciones de poder, en el sentido en que lo propone el sociólogo Alain Touraine (1995). Estos contenidos ideológicos pueden ser reproducidos o, por el contrario, puede ser apropiados y

transformados desde otras maneras de comprensión del mundo. Según el lugar que se ocupe en la red de relaciones sociales, estas miradas pueden confluir o contraponerse.

Lo que se quiere decir con esto es que, por ejemplo, el adulto, en su papel de maestro, puede reproducir las imágenes de manera didáctica para reproducir, a través de la socialización de los niños, las formas institucionales y convencionales de la sociedad, o puede apropiárselas hacia una práctica transformadora de las relaciones sociales de poder convencionales, propias de la escuela adultocéntrica, etnocéntrica y patriarcal; de igual manera, los niños también hacen unos usos determinados de las imágenes como referente de realidad, y al hacerlo también pueden hacerlo de manera pasiva o, por el contrario, aportando su propia experiencia vital. Este tipo de diagnóstico puede permitir tanto mejorar el contenido de los materiales didácticos como diseñar estrategias pedagógicas que cualifiquen el quehacer educativo y, por lo tanto, que contribuya a mejorar la calidad de la educación.

Entre los supuestos básicos que orientaran el análisis está el de reconocer el potencial de la imagen como recurso comunicativo, didáctico y de aprendizaje en el entorno escolar. Como recurso pedagógico tiene sus propias condiciones de producción, usos y apropiación, y debe responder a la demanda de diversas necesidades de formación, de acuerdo con el contexto social y cultural. Este potencial de las imágenes se extiende a su capacidad tanto de legitimación de las relaciones sociales instauradas como de la manipulación de la realidad misma. Así mismo, la imagen como representación de la realidad puede cumplir la función de acercar al alumno al conocimiento del medio y su conceptualización. Pero como objeto de manipulación, la imagen puede constituirse en un instrumento ideológico que agencia mensajes cargados de prejuicios, valoraciones y clichés, en correspondencia con las lógicas y prácticas institucionalizadas, que dan cuenta de un determinado enfoque de la realidad.

Otro elemento del problema tiene que ver con el papel que la imagen ha jugado en nuestra comunicación. Es indudable su valor como una forma de aprehensión del mundo que nos rodea, luego como un medio de lectura. Desde las primeras etapas de nuestro desarrollo, la imagen juega un papel fundamental en nuestra formación y en nuestra relación con el mundo que nos rodea, pues en buena parte, los estímulos que recibimos de nuestro entorno social son de carácter visual. Fueron las primeras imágenes pintadas en las paredes de las cuevas lo que empezaría a construir iniciales formas de comunicación,

convirtiéndose de manera paulatina, en modos de escritura. Así, las letras no son más que imágenes que en conjunto crean nuevos sistemas de lectura.

A pesar de ello, no solemos tener conciencia de la importancia de las imágenes para nuestra actividad cerebral, imágenes que nos estimulan aun desde antes de nuestro nacimiento y, después, como parte constitutiva de nuestros sueños, miedos, deseos y, en general, de todas nuestras actividades diarias. Todas estas razones son motivos suficientes para detenernos a pensar en ellas, en su naturaleza y en la función que puede cumplir en nuestras distintas formas de aprendizaje a lo largo de nuestra vida.

Como herramienta de aprendizaje, esta función de la imagen obliga a pensar también en que la forma como percibimos las imágenes varía según nuestros sistemas de crianza, nuestras formaciones sociales, políticas, emocionales, ambientales, profesionales; hasta el simple hecho de cómo nos relacionamos y cómo nos han cuidado y cuidamos nuestro cuerpo. En ese sentido, el lugar de la población infantil como receptora reconfigura la competencia y experiencia simbólica e intereses visuales, como también la percepción e interpretación de imágenes, cualquiera sea su tipo, visual, sonora, fijas o en movimiento.

Estas formas de consumo de la imagen varían según los avances tecnológicos, incidiendo en nuestras prácticas y en la forma como nos apropiamos de la imagen, con diferentes significados, funciones y, además, desde intereses, entre ellos un interés práctico que exige recibir y responder un volumen de mensajes que deben gestionarse en poco tiempo. Así lo muestra por los menos el manejo de los llamados “emoticones”, iconos que relatan nuestro estado emocional o nuestra reacción ante un hecho o mensaje, tal como se está inculcando a través de la reciente cultura de las redes sociales. De ahí que nos hayamos familiarizado, y en el caso de los niños es evidente, con estos relatos resumidos, que reemplazan cualquier forma basada en la palabra escrita.

En un contexto educativo, el lugar que ocupa el emisor como productor y reproductor de realidades a través de piezas de imágenes como recurso comunicativo e informativo; el del maestro como mediador pedagógico que se apropia del recurso visual y, por último, el del niño como receptor, perceptor, intérprete y generador de nuevos mensajes visuales que resignifican las imágenes y le dan un sentido propio. Cada uno de estos agentes es esencial para entender los procesos comunicativos y las relaciones sociales que se producen en el contexto escolar, por lo que serán los ejes de trabajo. Para cada uno de

ellos, emisores y receptores, se busca describir las diferentes funciones que asignan a la imagen y los sentidos que producen. De esa manera se pretende reconocer las prácticas alrededor de la imagen como instrumento de poder para persuadir y para transmitir tanto ideas como ideologías. Como recurso pedagógico para, además, construir y enseñar visiones de realidad y apoyar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se trata entonces de reconocer su fuerza como medio de comunicación y de información en los escenarios escolares.

En síntesis, en este trabajo se consideraran tres aspectos centrales:

El primero, el lugar del creador como productor de los contenidos, y de cuya ideología depende el enfoque con el que produzca discursos vinculados, por una parte, al proceso educativo en particular y, por otra, a la promoción de valores cívicos y la defensa de los derechos humanos en general. Esta producción se hace posible a partir de las imágenes que, como recurso pedagógico, pueden constituirse en una estrategia poderosa para acercar al niño a la realidad social, política y económica, así como también a un determinado sistema de valores que se espera fomente la convivencia social.

Es posible que estos relatos tengan un doble sentido: en primer lugar, el trazado por su autor, dependiendo de la propuesta gráfica concreta; en segundo lugar, aquel que se produce, de manera inconsciente, y que dejan en evidencia clichés, prejuicios y tópicos, los cuales emergen del tipo de representación que se hagan de personajes, de sus relaciones sociales y de la forma como dibuje los escenarios o situaciones que rodean tanto al mundo escolar como al científico. En la elección de cada uno de estos elementos en el diseño de su composición visual pueden “colarse” mensajes que pueden resultar contradictorios con la intención de su creador o con las ideas que dice representar.

Una vez en manos del lector, el autor pierde el control sobre la interpretación de los mensajes, que se puede alejar del sentido que quiso producir pues, de hecho, estos quedan expuestos a múltiples interpretaciones, dada la capacidad polisémica de la imagen. De igual manera, quedan expuestos los prejuicios o visiones de la realidad de su autor, en tanto es inevitable que en la creación no se vuelque el inconsciente con toda su carga cultural y social. Por lo tanto, la imagen como relato puede dar cuenta del lugar del autor, aunque ello haya estado lejos de su intención comunicativa.

El segundo y tercer aspectos están estrechamente vinculados entre sí en tanto se construyen mediante una relación directa entre el profesor y el alumno. Se trata de un cruce de caminos a partir del cual se produce una determinada relación pedagógica. En esa línea, el modelo pedagógico que oriente dicha relación incidirá tanto en las prácticas que los maestros realicen, en este caso con respecto al uso de la imagen como recurso didáctico, como en las prácticas de aprendizaje y la manera como el niño se sitúe en el espacio escolar. Ambos son receptores pero, dependiendo de la concepción de pedagogía que se tenga, ese papel puede reconfigurarse y resignificarse, generando determinadas prácticas comunicativas cuya calidad dependerá del nivel de comunicación que el maestro logre construir en dicha relación.

En este contexto puede ser igualmente interesante observar qué hacen con las imágenes los adultos que conforman el entorno del niño; cómo estos se las apropian y, principalmente, cuál es el uso que hacen de ellas. En este lugar del maestro como mediador pedagógico hay que revisar las potencialidades, usos y limitaciones que se expresan en sus prácticas y en sus tareas de apoyo a la socialización y/o acercamiento del niño a la realidad social. A través de este objetivo se establece la relación de formación, esto es la relación pedagógica que implica al maestro que se forma y es, al mismo tiempo, formador del niño: en su primera infancia, como lector de imágenes y, en el caso de los más grandes, además, como lectores de textos. Así pues finalmente ambos se convierten, cada uno desde el rol que le corresponde, en receptores activos que leen imágenes y, por ende, que buscan significados a través de procesos que implican igualmente apropiación y creación de nuevas representaciones. Representaciones que son fruto de su capacidad de imaginar y fantasear, pero también de su capacidad de percibir e interpretar su propia realidad cotidiana.

La mediación pedagógica que se da a través de la imagen entre el maestro y el niño supone la participación activa del segundo para que la acción del primero sea significativa; viceversa, la actitud del maestro incidirá en la actitud que el niño asuma en los procesos que se implementen. Por supuesto, para que esta relación produzca sus resultados, la calidad de la acción pedagógica debe ser pertinente y apropiada al tipo de niños que concurren al espacio escolar y del nivel de formación del maestro en la cultura visual, de lo que dependerá su uso y apropiación de las imágenes como recurso pedagógico para el aprendizaje.

En esa dirección de lo que se trata es de reconocer unas habilidades de lectura visual innatas en el niño, que le permite ser intuitivo con respecto a las imágenes, aún más tratándose de los niños de hoy que rodeados de la tecnología digital, cuentan con las condiciones para desarrollar habilidades digitales, carentes en generaciones previas. En ese sentido se puede añadir que los niños desarrollan una autonomía y una cierta independencia en sus aprendizajes, al margen del tutelaje de los adultos.

Otros elementos que se pondrán en consideración son: la afirmación, propia del campo pedagógico, de que los niños aprenden por imitación, ya sea de sus padres, sus profesores, sus compañeros o los medios masivos de información. Esto significa que hay un consumo audiovisual que se suma, y del que depende su experiencia con la imagen y su consumo de visiones de la realidad; así mismo, este hecho lo expondrá a contenidos ideológicos que legitiman y normalizan ciertas formas de relaciones sociales que se caracterizan por la jerarquía, el clasismo, el autoritarismo y la exclusión; del mismo modo, el hecho de que estas habilidades visuales del niño parecen perderse en la medida en que se hace adulto y accede a ciertas formas de socialización como la que produce la institución escolar y sus propias formas culturales.

Esto puede ocurrir, sobre todo si, como suele pasar, se da prioridad a los textos escritos frente a los visuales. Por otra parte, aunque la imagen no sea central como objeto de estudio y de alfabetización, algunos de los problemas comunicativos que generan la imagen en los textos escolares es la ambigüedad de los mensajes. Por ejemplo cuando se produce una incoherencia entre los mensajes de las imágenes y los mensajes de los textos que las acompañan, y que puede confundir a los espectadores infantiles, más allá de que su interpretación suele ser más libre.

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Identificar el contenido ideológico y relacional y funciones de las imágenes de los materiales didácticos de la línea de investigación en derechos de los niños del programa Ondas de Colciencias, así como su alcance e importancia para la gestión del conocimiento en el entorno escolar, considerando tres aspectos: como instrumento de información y

comunicación, como recurso didáctico de apoyo a la enseñanza y como herramienta de aprendizaje.

1.2.2. Específicos

1. Caracterizar el manejo del material visual de la línea de investigación en derechos humanos del Programa Ondas, desde el lugar de los autores como creadores de discursos, teniendo en cuenta de qué manera sus lógicas condicionan la representación de los personajes y la representación del quehacer investigativo.
2. Describir los usos de la imagen que los maestros incorporan a sus prácticas de gestión del conocimiento escolar, a través de la investigación en derechos como estrategia pedagógica.
3. Enunciar los usos que los alumnos hacen como lectores, recreadores y buscadores de sentidos de la imagen como medio de expresión y como recurso para el aprendizaje del quehacer investigativo alrededor de los derechos del niño.

1.3. Metodología

La apuesta metodológica se compone de dos etapas. En la primera etapa se analizará un corpus de imágenes que ilustran los materiales de apoyo de la línea de Bienestar del programa Ondas, que hacen parte de un universo más amplio que constituye la biblioteca del programa Ondas de Colciencias. De este se seleccionará: 1. la *Caja de herramientas de Nacho Derecho del Programa Ondas. Cartillas de investigación en el aula Nacho Derecho* (4 cartillas); 2. El Diario de *Nacho Derecho y Luna* y 3. *Xua, Teo y sus amigos se agrupan, formulan preguntas y se plantean problemas de investigación. Guía de la Investigación y de la innovación del Programa Ondas*. De este grupo de imágenes se consideraran, principalmente, las imágenes que más se hayan utilizado por niños y maestros, y que son testimonio o evidencias de su uso y de sus actividades significativas. Se entenderá aquí la noción de “corpus” en el sentido más simple en que lo define Roland Barthes que es el de una “colección finita de materiales previamente determinada, según una cierta arbitrariedad sobre la cual se va a trabajar.”¹

¹ Roland Barthes, *La semiología* (Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970), 66.

En la segunda etapa, se analizarán algunos de los testimonios que ofrecen los relatos y registros fotográficos de los informes de resultados finales de maestros y estudiantes de las instituciones educativas oficiales de Básica Primaria y Básica Secundaria y los informes de los agentes educativos de los Hogares Infantiles del Departamento² del Valle del Cauca. De estos materiales se identificarán las lógicas desde las cuales se han utilizado estos juegos de imágenes así como las estrategias de comunicación y las prácticas alrededor de la imagen, tanto por parte de los alumnos como de los maestros. Se analizarán la relación que se establece entre las temáticas y las imágenes del programa, así como los niveles de apropiación y producción de sentidos sobre dichas imágenes, entendiendo todos estos elementos como componentes de una estrategia pedagógica. En resumen, de estas prácticas se observará cómo se reconstruyen lógicas culturales, valores, normas y actitudes y cómo se potencializa o no la capacidad de los niños para animarlos a aportar sus propias interpretaciones.

Los datos obtenidos del análisis de este corpus y la información de su uso en algunos eventos escolares serán utilizados como apoyatura de la interpretación de las otras actividades, discursos y prácticas implementadas durante el proceso, para luego hacer una sistematización conjunta de la información. Para efecto de este trabajo se entenderá por sistematización la noción de Oscar Jara (2004: 1) que es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y porque lo han hecho de ese modo.

Para tal fin se propone lo siguiente:

- a. La sistematización de la información a partir de la categorización de los usos, prácticas y relatos observados en las actividades y las prácticas alrededor de las imágenes y en los informes de resultados finales de niños y maestros.

² La Constitución Política de 1991 establece a Colombia como un República Unitaria que se divide administrativa y políticamente en 33 divisiones: 32 departamentos y Bogotá. Los departamentos forman regiones geográficas, culturales y económicas. Comparándolos con la división administrativa de España los departamentos se corresponde con las comunidades. A su vez, cada departamento se divide en municipios, unidad que es correspondiente con la provincia en el caso español.

- b. La organización y análisis de la información visual que componen los trabajos de los alumnos. Para el caso de los niños de la franja de Primera Infancia (entre 0-6 años de edad) los informes de los profesores o actores educativos.

Como resultado de este trabajo se espera aportar un primer diagnóstico de la situación y ofrecer un panorama de las limitaciones, posibilidades y vacíos de los materiales y de la estrategia que con ellos se implementa. Estos resultados pueden sugerir líneas posibles de mejoramiento, enriquecimiento o transformación de las prácticas y los materiales, para generar nuevos aprendizajes, elaborar nuevos conocimientos e implementación del material, así como identificación de objetos de formación pendientes y claves para aportar a la formación visual de estudiantes y maestros de manera general.

Respecto del diseño de investigación, se trata de un enfoque histórico hermenéutico como fundamento epistemológico que busca la interpretación y comprensión de los motivos de la acción humana, mediante procesos sistematizados, no estructurados, de las experiencias. Su uso permite explicar, resignificar y analizar documentos escritos y visuales, hacer descripciones desde la comprensión de las prácticas y las acciones de los sujetos, e interpretar su acción desde el contexto histórico, social y cultural.

Desde esta perspectiva se entiende que la interpretación hermenéutica es una estrategia metodológica de análisis que contempla métodos como el análisis de textos y de obras de arte como parte de las técnicas de recolección de la información y la observación etnográfica. A partir de estas técnicas se hace un análisis dialéctico en el sentido de “establecer un diálogo” entre las técnicas de observación y los contenidos producidos por los mismos actores, a partir del cual se puede producir un conocimiento inductivo, tomando como referencia casos específicos que se ponen en diálogo con las teorías adoptadas.

Esta perspectiva dialéctica tiene que ver también con la posibilidad que nos ofrece la etnografía como estrategia metodológica que promueve entrevistas con los agentes implicados, en este caso maestros y alumnos, con el propósito de comprender el sentido desde el cual los participantes utilizan las imágenes. Por otra parte, la observación participante también forma parte de la experiencia etnográfica que, además de la verbalización de las experiencias, permite comprender los comportamientos y responder a las preguntas que orientan la investigación.

La hermenéutica se fundamenta en el reconocimiento de que la comprensión de un fenómeno se alcanza a través de la relación entre teoría y experiencia, que constituye todo progreso cognoscitivo, particularmente en ciencias sociales, y en el sentido en que lo entienden y definen Jürgen Habermas (1997) y Pierre Bourdieu (1997a). La hermenéutica es definida por Habermas como aquella que nos orienta a la interpretación y descripción comprensiva de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados, tal como son construidas por los participantes. En esta manera de concebir la investigación, el proceso ya no se dirige desde lo particular a lo universal, de acuerdo con el método inductivo, en el sentido clásico del término, sino que se propone desde el comienzo una “ley de conexión” entre el significado que el sujeto le da a la acción y la tradición cultural. De esta conexión surgen elementos de invariancia al interior del grupo y a partir de ahí emergen elementos de diversidad respecto de los demás grupos, como resultado de la autonomía y la particularidad de cada grupo social.

Este enfoque es cercano a la teoría crítica propuesta por el núcleo de pensadores vinculados al Instituto de Frankfurt de Investigación Social establecido en 1923, entre cuyos miembros se destacan los nombres de Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Erich Fromm, y cuyo principal exponente en la actualidad es Habermas, perteneciente a la segunda generación de la Escuela.

A partir de estos autores se han pensado modelos pedagógicos que buscan generar una conciencia crítica desde el lugar de las comunidades y sus integrantes. En este modelo crítico se considera al niño actor y autor: como actor en tanto tiene intereses, motivaciones y derechos propios, entre ellos los civiles; como autor en cuanto este produce materiales que también deben ser objeto de estudio. Estos materiales junto a los utilizados por los profesores dan cuenta de los procesos realizados y de sus respectivos resultados.

En este proceso más importante que las etapas de desarrollo del niño importa el impacto social que las imágenes puedan tener en procesos de comunicación y de aprendizaje de los estudiantes. Esto no quiere decir que se descalifiquen los estudios de comunicación que tienen en cuenta estas etapas, pues se sabe que hay trabajos importantes como los que son aportados desde la psicología por expertos en el tema como Jean Piaget, quien define aspectos cognitivos, y en el que se apoyan muchos de los estudios a partir de los cuales

se realizan taxonomías del tipo de producción y recepción de imágenes por parte de la población infantil.

1.4. Estructura del trabajo

La presentación de este trabajo de investigación se estructura en las siguientes partes:

1. En la primera parte presento el tema de investigación, la importancia del tema, los objetivos, la metodología utilizada: definición del universo de investigación, el enfoque epistemológico y la estructura del trabajo.
2. La segunda parte es el marco teórico, en el que se abordan tres objetos: 1. El poder de la imagen desde el lugar del ilustrador como emisor; 2. El poder de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza / aprendizaje y 3. El poder de la imagen como herramienta de aprendizaje para los estudiantes.
3. Marco contextual: El programa Ondas. Se describen el contexto en que se desarrolla la investigación, aspectos de la población a la que va dirigido, sus principios, políticas y métodos, así como la descripción de los materiales didácticos base de esta investigación.
4. La cuarta parte presenta los resultados y la discusión de los mismos.
5. El capítulo de las principales conclusiones a las que se llegó en el trabajo.
6. Por último, la bibliografía, redactada, al igual que las citas, de acuerdo con el Manual de Estilo de Referencias de Chicago en su versión decimoquinta. Este estilo de citas se considera como el más apropiado para trabajos que se inscriben en el campo del arte y de las humanidades. En cuanto a la clasificación que hago entre las imágenes como ilustraciones y fotografías tiene un motivo práctico que me permite diferenciar entre las ilustraciones que acompañan los materiales didácticos del programa Ondas y las fotografías que dan cuenta de la información de campo y de los procesos desarrollados en el periodo en que se realizó la investigación.

2. MARCO TEÓRICO. EL PODER PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

La reflexión teórica que se elaborará a continuación partirá de establecer una relación entre autor/texto/lector con un corpus de imágenes que, portadoras de sentido y de significados culturales, propician diferentes interpretaciones que mantienen una conexión con diferentes visiones de realidad. Se trata de estudiar el potencial que tiene la imagen como productora de sentidos, cualquiera que sea el lugar que se asuma: el lugar del emisor o del receptor, bien sean estos niños a los que se dirigen los mensajes, o maestros que las utilizan como recurso didáctico en procesos de enseñanza en el aula.

El presupuesto subyacente a este abordaje es que las imágenes son modos de representar la realidad. Así mismo, las imágenes pueden inducir a transformarla o, por el contrario, a reproducirla de acuerdo con aquella visión que se construya desde los lugares de poder, es decir de acuerdo con lo que la institucionalidad establezca como la norma o la realidad. De este hecho no se sustrae la gestión del conocimiento, subordinado a los paradigmas que impongan las comunidades académicas, de la mano de la propaganda oficial.

Las preocupaciones que guiarán la reflexión teórica será, en primer lugar, las de identificar las nociones y enfoques a partir de los cuales se puede indagar la relación entre mensajes de texto, mensajes visuales y los presupuestos, tanto teóricos como políticos y pedagógicos, que guían al Programa Ondas. Esta relación se estudiará teniendo en cuenta los diferentes lugares sociales, culturales y pedagógicos desde los cuales emisores y receptores hacen un uso determinado de la imagen: Primero, desde el lugar del creador, esto es, el poder de la imagen para comunicar y persuadir, a través de recursos visuales en que como autor, aunque no sea su intención comunicativa, configura la imagen como aparato ideológico.

Segundo, desde el lugar del maestro los usos de la imagen como recurso didáctico pasa por considerar desde qué prácticas, valoraciones y lógicas este apropia imágenes o las reproduce. De qué manera tanto imágenes como actividades se vinculan, o no, a las

actividades que institucionalmente se tienen programadas (en congruencia con unos lineamientos curriculares) o, por el contrario, el maestro, independientemente de esta programación, hace la suya, desde sus propias iniciativas. En el caso último, se puede estudiar a qué modelos o enfoques pedagógicos corresponden las ideas que tienen los maestros sobre cómo se deben usar los materiales didácticos, así como las prácticas, saberes y valoraciones del maestro alrededor de la imagen como un recurso didáctico fundamental o significativo en la gestión del conocimiento escolar.

Finalmente, se consideraran perspectivas teóricas que respondan a la pregunta sobre el uso que los niños hacen de la imagen como recurso de aprendizaje, la manera cómo perciben y apropian las imágenes y, a partir de este proceso, la acción creativa mediante la cual produce sus propias imágenes. Como parte de esta pregunta se busca comprender las maneras a través de las cuales los mensajes visuales son percibidos e interpretados por los niños, su conexión con la realidad social y los diferentes usos y sentidos que se le dan al conjunto de imágenes.

Podría decirse que aunque se produce una relación dialógica entre los modelos de realidad que retrata el programa y los modelos de valores que pretende promover, se filtran imágenes clichés que son contradictorias con los principios democráticos y de inclusión, en condiciones de equidad, que el programa busca promover, contradicción que, desde el principio, se expresa en el modelo de ciencia que predomina en las imágenes. No obstante, no deja de valorarse que uno de los fundamentos del programa, como intención, sea el de propiciar entre estudiantes y profesores valores asociados a las características propias del quehacer científico, como su carácter colaborativo, interdisciplinar y negociable, o a valores que tienen que ver con la buena convivencia y el respeto por las diferentes visiones de mundo.

El interés por la formación, en este caso, no se está planteando desde los contenidos curriculares ni la dinámica de la escuela, cuyas lógicas institucionales, en muchas ocasiones, convierten las diferencias en desigualdades. Tampoco desde el ritmo propio de la institución educativa que, en muchas ocasiones, hace del aprendizaje una rutina repetitiva y aburrida que contrasta con el ritmo con el que niños y jóvenes de hoy se relacionan con el conocimiento, a la velocidad de autopistas virtuales, y contrariamente a la lenta velocidad con la que se gestiona el conocimiento escolar, y que puede quedar rezagado por la marcha propia de la cotidianidad extraescolar de los niños.

Una propuesta alternativa como la que propone el programa Ondas tiene un interés formativo que supera el de la simple alfabetización tradicional, de carácter pasivo y funcional. Puede pensarse que más bien se enfoca desde una perspectiva que atiende a la escuela como un lugar desde el cual se reproduce una cultura. Sería entonces la oportunidad para potenciar la capacidad visual de los niños, mediante un determinado uso de las imágenes que le permiten formar ideas y nociones, pero también socializarse en un determinado contexto cultural y social. Estos diferentes lugares pueden entrecruzarse en el acto de la lectura de los materiales, tanto por parte de los niños como de los maestros.

En este trabajo se entenderá la noción de imagen como dispositivo en el sentido en que lo plantea Traversano³, citado por Cruder. Parafraseando al autor, se puede decir que la imagen no puede verse solo como técnica ni como medio sino como un espacio intermedio que requiere de precisiones, de un lugar. La imagen como dispositivo implica que las adjudicaciones de sentido están asociadas a configuraciones puestas en juego, que deriva en ciertas formas de acceso al público, asociado con lugares y formas de distribución, grupos de audiencia. Relaciona técnica y medio: técnica, en tanto atañe a una operatoria que apunta a un resultado repetible y homogéneo y a su cualidad de medio, lo que concierne a su modo de inclusión en el circuito económico. Por lo tanto, más allá de la imagen como técnica o como medio, el que se entienda como dispositivo permite sobrevalorar, como lo propone Gabriela Cruder, un campo complejo donde, a modo de cajas chinas o muñecas rusas, técnicas y medios deben observarse en una nueva trama, es decir que hay que atender al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, a las posibles configuraciones de sentido que promueven (Cruder 2008, 42).

³ Oscar Traversano, "Aproximación a la noción de dispositivo" en *Signo y seña* No. 12 (Buenos Aires, 2001).

2.1. El poder de la imagen en la representación del quehacer científico: el lugar del autor como emisor

En el alma dianoética por su parte, las imágenes vienen a ser lo que las sensaciones. Y cuando afirma o niega lo bueno o lo malo, evita o persigue. Por esto el alma nunca piensa sin imagen.
Aristóteles⁴

El poder solía estar en manos de los príncipes, las oligarquías y las élites dirigentes; se definía como la capacidad de imponer la voluntad propia sobre los otros para modificar su conducta. Esta imagen ya no se adecua a nuestra realidad. El poder está en todas partes y en ninguna: en la producción en serie, en los flujos financieros, en los modos de vida, en el hospital, en la escuela, en la televisión, en las imágenes, en los mensajes, en las tecnologías. (...) Puesto que el mundo de los objetos se escapa de nuestra voluntad, nuestra identidad ya no se define por lo que hacemos, sino por lo que somos y, de este modo, se hace a nuestras sociedades algo más próximas a la experiencia de las llamadas sociedades tradicionales, buscando el equilibrio más que el progreso.
Alain Touraine⁵

En este apartado me propongo abordar, teóricamente, la capacidad de representación de la realidad de las imágenes desde el lugar de la producción, así como los mecanismos ideológicos que operan transformando la intención comunicativa inicial. En esa dirección, se trata de revisar los enfoques que analizan el poder de la imagen como expresión ideológica y relacional de una sociedad y su cultura. Este análisis se apoyará en los aportes de la sociología, la psicología, la comunicación y la pedagogía, disciplinas que ofrecen herramientas teóricas y metodológicas para comprender la importancia de las imágenes, tal como lo admite Justo Villafañe⁶. De este tipo de transfiguraciones, desde el lugar de la producción, dan cuenta muchos estudios, entre los que se pueden destacar los trabajos de Villafañe, Lorenzo Vilches (1988), Santos Zunzunegui (1992), Josep María Català (1993), Ángel Quintana (2003) y W.J.T. Mitchell (2009), entre otros.

⁴ Aristóteles, *De anima*, III, 7 (431 a.) citado Didi-Huberman, Georges, *Cuando las imágenes toman posición* (Madrid: Machado Libros, 2008), 9.

⁵ Alain Touraine, *“Lettre a Lionel”* (1995), 36 y 37.

⁶ Justo Villafañe, *Introducción a la teoría de la imagen* (Madrid: Pirámide, 1992), 14.

La perspectiva que se adoptará aquí de la noción de ideología es la que propone Karl Marx en su significado fuerte, como él la denomina. Esto es que la ideología es una falsa conciencia de las relaciones de dominación entre las clases. Se diferencia del significado débil porque mantiene en el propio centro, diversamente modificada, corregida o alterada por los distintos autores, la noción de falsedad, de acuerdo con la explicación que nos ofrece Norbert Bobbio et. al. en su diccionario de política⁷.

Marx es el primero en dotar a esta noción de un contenido realmente epistemológico y sociológico, como puede verse en la explicación que presenta en el *Prefacio de uno de sus libros claves, Contribución a la crítica de la economía política*, de 1859. En este libro Marx define la ideología como un conjunto sistemático de creencias producido y utilizado por la clase dominante, la burguesía, para intentar explicar al hombre y a la sociedad, de manera tal que pueda legitimar su posición privilegiada frente a las clases oprimidas, el proletariado. En ese sentido, es un sistema que busca orientar sus conductas, a partir de valores aceptados como correctos.

Una característica de la ideología es, según Marx, la de describir al hombre y a su situación en el mundo de un modo deformado, falso (*Crítica a la economía política*) y con el cual la clase dominante busca mantenerse en su situación de dominio, lo que se explica por el hecho de que, como lo afirma en *La ideología alemana*, las ideas de la clase dominante son, en todas las épocas, las ideas dominantes, que se encargan de crear una falsa conciencia en el proletariado⁸.

Por otra parte, para Marx la clase dominante dispone de los medios de producción material, pero también del control y producción de los bienes espirituales, de la producción de la cultura. Visto de ese modo, las ideas que en una sociedad triunfan serán las que la clase dominante quiera que dominen. Esto también significa que las ideologías no tienen una historia ni un desarrollo propio, sino que depende de los intereses que se defiendan. De esa manera, los acontecimientos no se presentan como el resultado de las relaciones de subordinación que hay a lo largo de la historia ni de las circunstancias económicas de la que son reflejos, pues son objeto de descontextualización, por lo cual

⁷ Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Pasquino Gianfranco, *Diccionario de Política*, 11ª ed. (Madrid: Siglo XXI, 1998), 755-770.

⁸ Karl Marx. y Frederich Engels, *La ideología alemana* (Montevideo: Ed. Pueblos Unidos, 1973), 25-26 y 33.

se presentan desarticulados de la realidad económica, política y social (Marx y Engels 1973, 32).

En todo caso, dado que la relación con la realidad es tan importante como mantener esas relaciones sociales, en los sistemas sociales en los que hay un sistema de explotación el propósito de la burguesía es evitar que la clase oprimida perciba su estado de opresión y conozca la historia que le ha llevado a ella. Ese es el principal papel de la ideología. Así mismo, la ideología se constituye por las ideas que expresan la opinión de estas clases y que, además, la justifican, contribuyendo a que se perpetúen a través de versiones sesgadas intencionadamente. De esa manera, la ideología a menudo se convierte en una visión del mundo que, en realidad, va en contra de los intereses de las clases dominadas. Así que la ideología sería una forma de alienación por lo cual la tarea fundamental sería la de desenmascarar el supuesto carácter objetivo de los argumentos ideológicos.

Por lo tanto, la imagen como representación de la realidad, vinculada con la ideología, hace pensar en su papel como instrumento de manipulación de la realidad, a partir del cual se influye en decisiones de aquellos que no hacen parte del círculo de intereses del que proviene el autor. En esta relación poco lugar hay para disposiciones éticas pues lo que importa es imponer unos valores y unas prácticas que conserven el statu quo. Ese puede ser el lugar de la escuela, pero también de la ciencia oficial, que reproduce los referentes que se nos brindan a través de juegos de imágenes.

El asunto es si hay un destinatario exclusivo del mensaje o si los destinatarios no son los que el autor esperaba, lo cual puede constituirse en un elemento de ruido en la interpretación del mensaje. Al respecto Bourdieu⁹ se refiere al campo de producción de una obra, en el que no necesariamente el público que accede a una obra hace parte del grupo dentro del cual recluta su público. Según el sociólogo, nada permite suponer que el destinatario declarado sea el auténtico destinatario de la obra y que actúe como causa eficiente o como causa final sobre la producción de la obra. Cuando más, puede ser la causa ocasional de una labor que se fundamenta en toda la estructura y la historia del campo de producción y, a través de él, en toda la estructura y la historia del mundo social considerado (Bourdieu 1997, 303-304). Por eso dirá que “a fin de cuentas, diríase que la

⁹ Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, traducido por Thomas Kauf (Barcelona: Anagrama, 1997).

gran burguesía recurre a sus músicos para que sus fábricas de sueños le suministren los sueños que política y socialmente necesita.” (Bourdieu 1997, 25)¹⁰

De la noción de imagen podemos decir, de la mano de Zunzunegui, que hay múltiples definiciones que se han dado a través del tiempo, desde Platón con su mito de la Caverna que ya nos hablaba de la imagen como metáfora de la realidad. De esta multiplicidad de definiciones se puede, sin embargo, rescatar dos elementos que podemos mantener: la idea de representación y la noción de reflejo especular. Estos temas ya se encuentran en la definición etimológica de las palabras imagen (del latín *imago*) e icono (del griego *eikon*): “De una y otra raíz, se obtienen las ideas de representación y reproducción, por un lado, y la de semejanza (a través del concepto de retrato), de otro. Como puede verse estas primeras definiciones se inscriben en un campo ideológico preciso” (Zunzunegui, 1992, 22).

De allí que, de entrada, sea necesario reconocer dicho campo ideológico y, sobre todo, lo que a través de este se transmite de la realidad, que no es siempre evidente. Menos aún que la realidad misma se constituye en un objeto que no está ahí afuera esperando a que nosotros accedamos a ella directamente, pues no es así, dado que la realidad es producto de mediaciones interpretativas, a partir de los sujetos que quieren dar cuenta de ella. Una construcción que se hace teniendo en cuenta múltiples visiones. Así al menos parecen demostrarlo los trabajos de Peter Berger y Thomas Luckman (2011), Català (1993), A. Dorfman y A. Mattelart (2007), Quintana (2003) y Zunzunegui (1992). De igual forma, la noción de realidad social se debe entender en el marco de una red de relaciones sociales de poder, que es la sociedad, noción que podemos desarrollar apoyados en la teoría de la acción de Alain Touraine, un autor que aunque no es claro es profuso para explicar las relaciones sociales desde los valores como orientaciones de las mismas. Para Touraine, lo social contiene una doble realidad: como sistema y acción; como naturaleza y sentido; como creación y control. La sociología de la acción es entonces el estudio de la creación de valores, esto es las orientaciones que norman la acción y cuya razón de ser se encuentra en la acción misma. En ella existe un doble movimiento: el del sujeto que exterioriza un

¹⁰ Bourdieu se refiere a una expresión de M. Fauré de “La época de 1900 y el resurgir del mito de Citera”, en *Le Mouvement social* (No. 109, 1979, 15-34).

objeto y afirma su autonomía, y el de su capacidad de acción y de control de la producción.

Lo esencial de la acción está definida por valores culturales y sociales. Explicar los valores es explicar la acción social, las interacciones, los conflictos. Para el autor hay actos que son conductas sociales orientadas por valores institucionalizados en el sistema social, pero también hay actos cuyo sentido son conferidos, creados y producidos por los sujetos sociales. De este análisis accionalista se derivan sus modelos sociales y un sistema de orientaciones normativas. Por lo tanto, para Touraine lo social contiene una doble realidad: como sistema y acción, como naturaleza y sentido, como creación y control.

Como sistema, Touraine reconoce tres tipos: 1. Sistema de acción histórica, en que la sociedad genera una acción de transformación por ella misma, o sea por la creatividad, y que puede producirse a través de los movimientos sociales, vistos estos como espacios de lucha y control del cambio social (cambio del territorio, de su población, de su cultura y de las costumbres, o sea, como producción de la sociedad); 2. El sistema de decisión política, definido por las relaciones de influencia; 3. El sistema de funcionamiento organizacional, definido por la interacción de uno y otros elementos. La organización es el centro del equilibrio y la proyección del poder sobre el sistema. La dirección de la organización es un organismo de control y equilibrio.

Resta decir que Touraine se decanta por la construcción en red de las relaciones sociales, con lo cual lo que hace es evitar una respuesta acabada de lo que es una organización social. Su enfoque es pues el de revisar un espacio concreto de representación de la organización social, mediante los elementos culturales que son los que otorgan una visión pluralista de la sociedad. De esa manera, cada grupo social se define por su participación cultural y profesional, así como por el conflicto que se figura en los modelos sociales del desarrollo de esta (1995).

Sobre los modelos sociales y cómo a partir de ellos se construye una realidad hay también muchos planteamientos, entre los cuales se revisarán algunos que se elaboran a partir de considerar que la realidad es socialmente construida. Para tal perspectiva resulta útil el trabajo de los norteamericanos Berger y Luckmann¹³. Ellos llaman la atención sobre las

¹³ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu, 2005).

teorías del conocimiento subyacentes en la construcción de la realidad del mundo cotidiano y destacan como esta construcción es de tipo social, intersubjetiva e intercomunicativa. Ambos, sensibles a la intencionalidad y objetivación de las reglas sociales, definen la realidad como un cuerpo de conocimiento que la sociedad establece como tal. La realidad no es algo al margen de la voluntad y decisión humana sino aquello que un grupo de individuos ha decidido que sea aceptado como real. En otras palabras la “sociedad” construye aquello que los miembros deben aceptar como real. Este hecho social se desarrolla a través de diferentes elementos de integración entre la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva que, en consecuencia, producen un determinado ordenamiento de la vida social.

En el primer caso (i), y de acuerdo con dichos autores, los fundamentos del conocimiento que orienta la vida cotidiana, esto es la realidad cotidiana, se constituyen por objetivaciones de los procesos y significados subjetivos que dan como resultado el “sentido común”. Este, según Berger y Luckman,

Se presenta a los hombres como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Y que no solo se da por establecido como realidad por sus integrantes en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Se trata de entender los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común (Berger y Luckmann 1986-2005, 35).

Sin embargo, como bien lo reconocen los autores, el sentido común no determina el punto de vista. Independiente de que se acepte y se reconozca este sentido común, cada uno puede construir su propio punto de vista. Esto se puede comprender si aceptamos que, comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos. Para Berger y Luckman, la suprema realidad las envuelve por todos lados –a estas zonas de significado limitado-, y la conciencia regresa siempre a ella como si volviera de paseo. Esto parece evidente en la realidad de los sueños, del pensamiento teórico y de “conmutaciones” similares que se producen entre el mundo de la vida cotidiana y el mundo de los juegos, tanto de los niños como de los adultos (Berger y Luckmann 1986-2005, 41). Tal como lo explican los autores, como se puede ver a continuación:

El cine, el teatro, los medios de comunicación proporcionan un buen ejemplo de esto en el caso de los adultos, y aunque de otra forma también puede decirse en el caso de los niños, en que “la transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón”, transición entre mundos, diferentes, cada uno con significado propio, con su ordenamiento que puede tener o no que ver con el orden de la vida cotidiana: “cuando cae el telón, el espectador “vuelve a la realidad”, es decir, a la suprema realidad de la vida cotidiana en comparación con la cual la realidad presentada sobre el escenario parece ahora tenue y efímera, por vívida que haya sido la presentación momentos antes. Las experiencias estética y religiosa abundan en transiciones de esta especie, puesto que el arte y la religión son productores endémicos de zonas limitadas de significado. Todas las zonas limitadas de significado se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana (...). El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. La estructura espacial es totalmente periférica con respecto a nuestras consideraciones presentes. Es suficiente señalar que también ella posee una dimensión social en virtud del hecho de que mi zona de manipulación se intercepta con la de otros”. (Berger y Luckmann 1986-2005, 41-42).

Este hecho de construir la sociedad como realidad objetivada se da a través de procedimientos de institucionalización, entre otros de las interacciones sociales, a través de la tradición, la internalización de normas y la asunción de “Roles¹⁴” (Berger y Luckmann 1986-2005, 72-117) desde diferentes instituciones que, generalmente, tienden a la cohesión; pero este proceso de objetivación de la sociedad se da también gracias a procesos de legitimación y mantenimiento de los diversos universos simbólicos¹⁵, que son considerados como construcciones cognoscitivas, de carácter teórico, y dentro de ellos caben los órdenes institucionales (Berger y Luckmann 1986-2005, 118-161).

En el segundo caso (ii) al que me referiré más adelante, cuando trate el tema del niño como lector y receptor de imágenes, tiene que ver con la idea de que la aprehensión de la realidad se produce desde el nacimiento, a través de la socialización primaria y, posteriormente, a través de la socialización secundaria (Berger y Luckmann 1986-2005, 162-201).

¹⁴ Los roles son tipos de actores en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivados común a una colectividad de actores. Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles: todo comportamiento institucional involucra roles: padre-madre/hijos, si se trata de la institución familiar, alumno/maestro en la institución educativa; emisor/receptor en las instituciones massmediáticas, etc.

¹⁵ Estos procesos de legitimación contemplan, según los autores, tres niveles: En un primer nivel se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana; en un segundo nivel se transmiten proposiciones en forma rudimentaria: como cuentos, proverbios, máximas morales y sentencias; en un tercer nivel: se transmiten teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimientos diferenciados y, por último, se transmiten los universos simbólicos.

Ahora bien, en cuanto a la imagen, una clasificación de las mismas es la que realizan Otero y Greca (2004, 35-64). Para las autoras, la diferencia entre representaciones icónicas o pictóricas y lingüísticas puede trazarse a partir del grado de isomorfismo que ellas sostienen con la estructura de la realidad. Sin embargo, tal distinción no es absoluta y podría hablarse de un cierto gradiente de iconicidad, reservando el término icónica, para las representaciones que guardan una gran similitud con aquello que representan por ejemplo fotografías y dibujos en general y lingüística para aquellas que se relacionan con lenguajes hablados o escritos. Hay representaciones que están a mitad de camino entre la representación icónica y la lingüística, por ejemplo: mapas, dibujos esquemáticos del cuerpo humano y sus órganos, el esquema en corte de un aparato, o de una pieza de motor y hasta las gráficas de una función matemática en dos y tres dimensiones o en el plano complejo, a las cuales resulta difícil clasificar como estrictamente pictóricas, pero también es cierto que no son precisamente verbales -no son exclusivamente icónicas ni meramente lingüísticas (Otero y Greca 2004, 36).

De igual manera se refieren al papel de la imagen en la Educación Científica. Afirman que durante mucho tiempo, cierto auge formalista impregnó la manera de transmitir conocimiento y desaconsejó o subestimó -al menos tácitamente- el uso de representaciones visuales. Sin embargo, en la última década el uso de imágenes se ha incrementado progresivamente, sobre todo en los libros de texto escolares para la enseñanza elemental y media (Da Silva Carneiro, 1997; Martins, 1997; Otero, 2002; Otero; Moreira; Greca, 2002; Otero; Greca; Silveira, 2003; Pintó, 2002). Además de modificaciones en la cantidad de imágenes, en las tecnologías de impresión y en las tecnologías de la información y la comunicación, asistimos a cambios en la relación entre información visual e información verbal, a tal punto que muchos textos se vuelven guiones visuales en los cuales opera a veces, una verdadera sustitución de imágenes por palabras. Por otro lado, la imagen en tanto que representación externa, entra en relación con la estructura cognitiva de un estudiante, afectando la construcción y / o modificación de sus representaciones mentales.

Las autoras hacen una clasificación de las imágenes que, como en su caso en los libros de física, identifican con frecuencia en los textos escolares: 1. Fotografías. Ellas son las imágenes más estrictamente analógicas, en el sentido de que guardan un estrecho paralelismo con aquello que representan, fundamentalmente porque si bien pueden

presentar un componente artístico, se destinan a ofrecer una representación lo más directa posible de personajes célebres, montajes experimentales, aparatos, edificios, etc.; 2. Ilustraciones. Son dibujos que los libros utilizan para reducir la abstracción de un texto, ilustrándolo, designamos como ilustraciones a las imágenes cuya diferenciación icónica con las fotografías, reside en el trazo manual de líneas y formas. Las ilustraciones son dibujos que guardan gran parecido con la situación que se proponen representar; 3. Historietas y Caricaturas. Las Historietas y Caricaturas también son dibujos que, además de incorporar elementos icónicos y textuales -conjunciones de texto y dibujo individuales o en una secuencia- añaden el recurso del humor, y en consecuencia contienen una carga de significado adicional para el lector; 4. Esquemas. Contienen notaciones más abstractas que pueden vincular elementos de naturaleza intermedia entre lo simbólico y lo icónico, excluyendo símbolos específicamente matemáticos. Como su nombre indica, involucran información de carácter general, esquemático, menos específico y detallado que las ilustraciones y las fotografías, también menos analógico; 5. Gráficas. Representaciones visuales que se construyen a partir de una tabla o matriz de datos, por ejemplo entre otros: gráficos estadísticos, mapas y gráficas relacionadas con la noción de función.

Las gráficas suponen un alto grado de abstracción y generalización, como hacen uso de un conjunto de convenciones y formalismos, Las Historietas y Caricaturas incluyen texto y dibujo. Si bien las Historietas permitirían resumir una gran cantidad de información verbal, como contraparte, exigen interpretación, inspección y atención exhaustiva, razón por la cual ellas tendrían que ser objeto de tratamiento didáctico.

Dentro de las categorías consideradas, pueden generarse subcategorías más exhaustivas, que quizás interesen en otra clase de análisis. Otros autores emplean clasificaciones basadas en la estructura gramatical de las imágenes, así, Krees and van Leeuwen (1996) distinguen entre las que tienen estructura narrativa (representan a los participantes en una acción, en un momento particular) y las que tienen estructura conceptual (representan relaciones y características fijas), también señalan que ambas pueden ser naturalistas (realistas) o abstractas.

Las categorizaciones mencionadas, vuelven evidente que las representaciones imagísticas están lejos de aportar a los estudiantes la sencillez y transparencia que ingenuamente se les atribuye. Ellas plantean iguales o mayores dificultades y exigencias de interpretación que el lenguaje verbal. En consecuencia, investigadores, profesores y diseñadores de

imágenes “tendremos mucho trabajo por delante -por enseñar y por aprender- si pretendemos usar el lenguaje visual como instrumento útil para el aprendizaje (...)” (Otero y Greca 2004, 47).

En otro orden de ideas, sobre la imagen y su lugar en la construcción de realidades, se puede decir que la imagen, como en general el arte, desde sus inicios, estuvo ligado siempre a la necesidad de reproducir la realidad. Que este papel del arte fuera total o limitado, es un tema que aún se discute, más no por ello deja de ser innegable su importancia en la representación de las realidades. Evidencias de este fenómeno, tal como lo señala René Huigüe citando el trabajo de González Alcantud (1989), pueden encontrarse ya en conformaciones sociales tradicionales, como lo destaca el etnógrafo alemán Leo Frobenius¹⁶.

El etnógrafo pudo comprobar la importancia de las imágenes en las tribus africanas entre las que vivió. Entonces no se trataba solamente de proyectar la imagen de la propia mano en la realidad física exterior. Lo que el arte quiere reproducir es la imagen de esa realidad, a fin de constituir un “doble” de ella, el de los cuerpos u objetos y, de este modo, “poseerla”. Este doble de la realidad de los objetos era considerado como solidario de su modelo. Obligatoriamente compartía un destino. La estatua alzada ante el dios por los escultores de las primeras civilizaciones históricas, en Egipto y Mesopotamia, suplía al hombre que representaba. De esta forma aseguraba la plegaria constante y, por tanto, la adoración que la vida –o la muerte- no dejaban perpetuar (Huigüe 1968, 18).

¹⁶ Según González Alcantud, en el marco de la implantación colonial alemana apoyada en las políticas bismarckianas de colonización del África, desde 1890, el país requería información “lo más completa posible de viajeros, exploradores y eruditos”. Entre los trabajos que se produjeron y que luego fueron publicados destaca la obra de Frobenius que “era tan extensa como sus expediciones y cuyos escritos sirvieron de aporte a la museografía occidental”. Entre otros trabajos, Frobenius analizó el arte africano, en el que establece la relación entre “la emoción por lo real” y la creación de las formas. “El mundo de las formas no deriva pues de una concepción estética definida, todavía menos de una voluntad intelectual (...), es la manifestación (Frobenius dice la expresión) de una tensión entre la infinidad de lo real y de los límites geográficos y morfológicos dados a la vida, de un conflicto entre la relación de la “esencia absoluta” de lo real (...) y del conjunto de sus movimientos psíquicos (emoción, emotividad) que el organismo colectivo (y forzosamente individual puesto que el *individuo* no es, para Frobenius, más que un aspecto secundario de la civilización) cumple para adaptar su mundo a este descubrimiento. Las formas constituyen, pues, una etapa en este esfuerzo de la vida sobre la vida, un mediador entre emoción e inserción en el mundo” (184-185). En José Antonio González Alcantud, «El expresionismo alemán o la búsqueda de la expresión en el Primitivismo.» en *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*, 175-230 «El expresionismo alemán o la búsqueda de la expresión en el Primitivismo.» (Barcelona: Anthropos, 1989).

Este es solo una muestra del poder que desde la antigüedad, y en diferentes conformaciones sociales se le ha atribuido a la imagen y que, en un ámbito de formación, se la ha utilizado para acercar construcciones de la realidad a los sujetos. Para hacerlo se utilizan otros circuitos y formas alternativas de interpretar, usar y apropiarse la imagen como expresión de una mirada de la realidad. De allí su importancia en las estrategias pedagógicas como recurso para activar otras formas de relación en la escuela, o reproducir las relaciones de poder institucionalizadas. Por otra parte, estas formas pueden ser contrahegemónicas y distar de esa relación subordinada que los antiguos establecían con sus dioses, a partir de la representación que tenían de su omnipotencia. Una pedagogía contrahegemónica, en principio, tendría que considerar que en la gestión del conocimiento se debe crear estrategias de formación de un pensamiento crítico, conducente a formar un ciudadano que aporte a la construcción de una sociedad más justa, y mediada por valores de equidad y respeto por los otros.

En ese sentido, las imágenes no se pueden limitar a ser instrumento de información, y podría pensarse que, cada vez más, suplantando la lectura en su función de alimentar tanto valores como de mediar en el conocimiento de la realidad o de las realidades, desde las diferentes visiones culturales y sociales que de esta se produzcan. Desde esta perspectiva, depende de la institución educativa el papel que se le asigne a la imagen, que puede cumplir una función importante como mecanismo de control social o, antes bien, como la oportunidad de formación de una actitud para el debate y la discrepancia.

La relación entre imagen e ideología también es preocupación de autores como Traversano, citado por Cruder¹⁷, quien nos presenta un enfoque que resulta útil para el desarrollo de este trabajo. Para este autor la imagen debe entenderse como dispositivo, no solo como técnica ni como medio. En ese sentido, la imagen se constituye en un espacio intermedio que requiere de precisiones, de un lugar. La imagen como dispositivo implica que las adjudicaciones de sentido están asociadas a configuraciones puestas en juego, que deriva en ciertas formas de acceso al público, asociado con lugares y formas de distribución, grupos de audiencia. Relaciona técnica y medio: técnica, en tanto atañe a una operatoria que apunta a un resultado repetible y homogéneo y a su cualidad de medio,

¹⁷ Oscar Traversano, "Aproximación a la noción de dispositivo" en *Signo y seña* No. 12 (Buenos Aires, 2001).

lo que concierne a su modo de inclusión en el circuito económico. Por lo tanto, más allá de la imagen como técnica o como medio, el que se entienda como dispositivo permite sobrevalorar, como lo propone Gabriela Cruder, un campo complejo donde, a modo de cajas chinas o muñecas rusas, técnicas y medios deben observarse en una nueva trama, es decir que hay que atender al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, a las posibles configuraciones de sentido que promueven (Cruder 2008, 42).

Considerando esta observación, se puede pensar que en la construcción de la realidad a través de las imágenes pueden confluír elementos polisémicos como las metáforas que pueden dar lugar a lecturas de la imagen en las que emergen también mensajes supuestos, no evidentes o, mejor, invisibles para su creador. Tal como lo explica el sociólogo Pierre Bourdieu¹⁸ la realidad no es material pero se manifiesta y concreta en las interacciones entre los hombres, los grupos y las instituciones. Ésta realidad se ubica en el plano de las ideas, las creencias, los significados, los sentidos o las identidades (Bourdieu 1997, 303). Con esta idea se puede plantear que estas categorías son útiles si se las reconoce como emergentes en la representación de los personajes y las situaciones de las cartillas de Nacho Derecho.

Mitchell¹⁹ también hace alusión a esta característica de la imagen refiriéndose al juego entre los lenguajes visibles y lo legible de la cultura. Cómo los invisibles se pueden confundir con ilusiones, recuerdos e inmediateces sensoriales. Este juego tiene su fuerza modeladora para despertar o acallar el debate público, la emoción colectiva y la violencia política que tan indiferente deja a los burócratas de los regímenes que les ilusiona la posibilidad de una cultura de imágenes y espectadores. Michel explica como la invisibilidad de los mensajes mediante imágenes puede verse en la relación entre el diseño de la imagen y los lenguajes de los que se vale. Según el autor, es evidente como la ilustración puede comportar tanto lenguajes visibles como invisibles. Así, la frase “lenguaje visible” realmente tiene un valor metafórico. Un “lenguaje invisible” nos incita

¹⁸ Pierre Bourdieu, «Fundamentos de una ciencia de las obras: Cuestiones de método.», en *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, trad. Thomas Kauf (Barcelona: Anagrama, 1997), 265-311.

¹⁹ W. J. Thomas Mitchell, *Teoría de la imagen: Ensayos sobre representación verbal y visual*, Vol. 5. (Chicago: Editorial Akal, 2009).

a dar un sentido gráfico e icónico a términos como imitación, imaginación, forma y figuración y a concebir los textos como imágenes de varias formas diferentes.

Dicho lo anterior, para el autor se trata de entender que la imagen es el medio de la presencia y la naturaleza, que a veces nos confunde con ilusiones, a veces con recuerdos potentes y con inmediatez sensorial, y por eso se hace la pregunta por el cómo decimos lo que vemos y cómo podemos hacer que el lector lo vea. También plantea que en esta construcción de “lenguaje visible”, que combina la vista, el sonido, la imagen y el habla y que acomoda el lenguaje a la visión, existe una contradicción igualmente poderosa, que expresa una profunda ambivalencia acerca del atractivo de la visibilidad.

Esta tradición, continúa, nos incita a respetar las fronteras genéricas entre las artes del ojo y las del oído, las del espacio y las del tiempo, las de la imagen y las de la palabra. Su teoría del lenguaje está orientada, de forma característica, hacia una estética de la invisibilidad, una convicción de que “la verdad profunda no tiene imagen” y de que el lenguaje es el mejor medio para evocar esa esencia que no se puede ver, a la que no se puede dotar de imagen (Mitchell 2009, 105).

Por eso Mitchell considera que el sentido común parecería indicar que es fácil manipular a los espectadores con imágenes, que utilizar con astucia las imágenes puede dejarlos impasibles ante horrores políticos y condicionarlos para que acepten el racismo, el sexismo y unas divisiones de clase cada vez más profundas, como si se tratara de condiciones naturales y necesarias de la existencia” (Mitchell 2009, 10).

Estas dos posibilidades pueden entonces conjugarse para construir diferentes sentidos, tantos como la polisemia (diferentes significados) de la imagen lo permita. Pero hay un elemento más que Crudens destaca y es esa relación entre representación y responsabilidad: “la respuesta tradicional es que ambas están profundamente imbricadas, que existe una especie de correspondencia entre ellas, una resonancia mutua, una capacidad de respuesta compartida”. Luego, el autor llama la atención sobre el hecho de que “(...) La ‘representación responsable’ es una definición de la verdad como una cuestión epistemológica (la fidelidad de una descripción o una imagen de aquello que representa) y como un contrato ético (la noción de que el que representa es “responsable de la verdad de la representación y responsable frente a la audiencia o el receptor de dicha representación)” (Mitchell 2009, 362).

Desde otros espacios de producción de imagen, Quintana nos da pistas para pensar lo que de visible e invisible permanece en la imagen. Para el autor, las “fabulas de lo visible” y su expresión en lo invisible es lo que desarrollaron en 1972 los sociólogos Ariel Dorfman y Armand Mattelart²⁰ en *Para Leer al Pato Donald*. Quintana indica como el libro fue escrito en el apogeo de la Unidad popular con Salvador Allende (1908-1973) como presidente de Chile, y que terminaría con un golpe de Estado en 1973 y el comienzo de la dictadura del General Augusto Pinochet. A partir de este momento el libro fue censurado, además, por el gobierno de los Estados Unidos, y sus autores condenados al exilio²¹.

El trabajo de estos sociólogos es un ensayo, en clave marxista, que se propone analizar el discurso imperialista de Walt Disney, el dueño de la productora más popular de animación. Como universo de análisis los autores eligen un corpus de imágenes que ilustran las historietas que componen el Mundo Disney, situadas en una escenografía que muestra a una típica ciudad estadounidense en la que los relatos son una expresión de la visión conservadora que nutre la religiosidad protestante y el estilo de vida americano.

En este escenario, el desfile de personajes da cuenta de un mundo de héroes y antihéroes, algunos muy populares como Tribilín (Supertribi), el Pato Donald, el Tío Rico y otros más como el ratón Mickey que representa el típico personaje de estilo pragmático que habitan el mundo americano. Estos personajes siguen presentes en el animado mundo Disney, ya actualizado con nuevos héroes y villanos a los que cada día dan vida la rica industria del cine y la televisión infantil. De hecho *Walt Disney Company*, que funciona desde 1927, también conocida como *Disney Associates, Ltda.*, *Walt Disney Productions, Inc.*, *Disney Enterprises, Inc.*, o *Grupo Disney S.A.*, es actualmente la segunda compañía más grande del mundo del entretenimiento y la comunicación.

A pesar de que ha pasado mucho tiempo, la investigación de Dorfman y Mattelard conserva cierta vigencia, y resulta útil como referente para pensar cómo se registran, en

²⁰ Ariel Dorfman y Armand Mattelart, *Para leer la Pato Donald: comunicación de masas y colonialismo* (Buenos Aires: Siglo XXI., 2007).

²¹ Así lo expresa Armand Mattelard en Analia, Reale y Mangone Carlos, «Entrevista con Armand Mattelart. Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica.», *Revista Causas y Azares*, 1996: 7-23.

el mundo de las imágenes dirigidas a la población infantil, los personajes y situaciones de la realidad política y social (y hasta la publicidad encubierta que es cuidadosamente presentada y previamente vendida) para reconocer de qué manera nos siguen colonizando, desde nuevos discursos -nuevos en sus formas mas no en sus contenidos- y vendiendo como lo mejor el modo de vida americano, producto manufacturado para el mundo global del presente.

Si el mundo Disney no conservara la vigencia y la capacidad de atraer a todos los públicos desde nuevas narrativas como ingrediente de la construcción de la realidad en el imaginario infantil en el mundo de hoy, no se podría explicar el éxito de la industria de la recreación infantil, de la cual hacen parte monumentales ciudades-parques infantiles como *Disney World* en New York, o su versión parisiense, con una gran cantidad de afluencia de turistas visitantes durante todo el año, o el culto al mundo Disney que es representado por esculturas de sus personajes en algunos de los parques públicos de algunas ciudades del mundo (el caso del Pato Donald en el Jardín de Viveros en la Provincia de Valencia, por ejemplo).

Este ensayo de Dorfman y Mattelart tiene el mérito de ser pionero en Latinoamérica y uno de los más conocidos, en el cual se identifica, desde una perspectiva marxista, el poder de la imagen para transmitir unos valores sociales determinados, vinculados a una visión capitalista de la sociedad y a su “invisible” y deliberada ideología, en manos de la gran industria audiovisual representada por el mundo Disney. Estos dibujos (animados o en viñetas) representan, sin duda, un modo de vivir, una forma de consumir, y un sistema de valores que se impone como el correcto, y cuyas imágenes bombardean el imaginario para dejar claro la diferencia entre el buen o mal comportamiento como también a quien se debe premiar y a quien se debe castigar.

La ideología subyacente en estas fábulas queda establecida: cualquier rasgo de disonancia o de salirse de la norma, es decir de lo “normal”, es propio del villano que, finalmente, recibirá su “justo” castigo. Al mismo tiempo los buenos, e “inocentes” héroes recibirán su premio por defender la propiedad privada y valores positivos como la obediencia. Lo que pueda haber de desigualdad, injusticia, racismo o avaricia no se pone en cuestión y, si aparece, es anecdótica.

En esta perspectiva, es destacable la idea de Dorfman y Mattelart de que las imágenes pueden comportar un modelo a seguir, pero sobre todo, una visión del mundo de la vida cotidiana y de su realidad. Esta visión riñe con la posibilidad de construirse como actor de los escenarios sociales que se resisten a lo impuesto, al autoritarismo de los discursos, de las imágenes –que son también discursos- y de las instituciones, que imponen un pensamiento unidimensional, en el sentido en que lo señalara Herbert Marcuse en su libro *El hombre unidimensional* (1964). Para Marcuse el pensamiento unidimensional es el que establece una forma de ser hombre o mujer, niño o adulto, maestro o alumno, blanco, indio, negro o campesino, que sea funcional al sistema de poder que determina el conjunto de normas, valores y lógicas que han de orientar las realidades sociales que se quieren legitimar, banalizar o desconocer.

Sin embargo, y a pesar de tales sistemas, siempre hay espacios de libertad, los que nos alimentan las esperanzas y los sueños, las fantasías, la capacidad de imaginar otros mundos posibles, otras maneras de ser y de hacer y de crear y recrear la realidad. Esto es lo que muchos niños, jóvenes y maestros han encontrado en la imagen como espacio de actuación, de apropiación, de representación de otras realidades, posibles, de construirse a sí mismo y a su vida cotidiana, aunque no libres de este carácter de la imagen como vehículo de ciertas formas de ver y hacer. En este caso, de una forma de entender la ciencia, las prácticas, los valores y los tipos de relaciones que agencian.

De cualquier modo, en la práctica hay un cruce entre la responsabilidad, la ética y la política de la mirada: la mirada del que crea la imagen y la mirada del que la consume. Así mismo, la perspectiva teórica o ideológica que se adopte, conscientemente o no, configura tanto la representación de los objetos de conocimiento que se transmiten a través de determinadas imágenes, como la interpretación de diversas realidades. En este sentido, lo que se construye estará mediado por la perspectiva de la realidad que adopte quien produzca una imagen, una perspectiva que no se libra de los condicionamientos culturales del grupo social al que pertenezca, y de esa manera estará cumpliendo con la función social de ilustrar un determinado tipo de objetos sociales que constituyen la realidad institucionalizada y normativizada.

Para el caso del proyecto Ondas, qué es lo nuevo y qué lo conservador: orden establecido/orden construido/orden (de)construido. Un modelo de relato previo que expresa una percepción de infancia, de adulto, de etnia, de género, de enseñanza, de

aprendizaje, de derechos y de ciencia que se apoya en un conjunto de prejuicios o creencias que, las más de las veces, están subyacentes, no siempre evidentes y, por ende, invisibles e inconscientes, haciéndonos objetos y sujetos de lo que de conservador puedan tener estas lógicas, normas y valores de las tradiciones culturales y sociales oficiales aunque, en teoría, las cuestionemos. Uno de estos elementos conservadores tiene que ver con las relaciones de género, que tiene que ver con cómo se construyen socialmente las relaciones desde las feminidades y las masculinidades.

Gayle Rubin (1975) se refiere a cómo se construye culturalmente la diferencia sexual, y para ello acuña, por primera vez, el concepto de género. El género es un concepto de naturaleza sociológica y es entendido como una construcción social. En otras palabras, el género es una forma de identidad que tiene su origen en los procesos e interacciones sociales, los cuales al igual que la cultura o la etnia contribuyen a configurar una serie de roles e incluso procesos de estratificación social. Desde este punto de vista, a nivel cultural y social se establecen un conjunto de parámetros o identidades que se le asignan, social y culturalmente, a cada género, además de un conjunto aceptable de interacciones entre hombres y mujeres, lo que configura los sistemas de género.²²

Por otra parte, Villafañe señala como toda imagen posee un referente en la realidad independientemente de cuál sea su grado de iconicidad, su naturaleza o el medio que la produce; incluso las imágenes que surgen a nivel de lo imaginario tienen nexos más sólidos con la realidad de lo que se pudiera pensar. Así, todo proceso de síntesis visual es posible a partir de un buen número de conceptos visuales que el sujeto extrae de su entorno real desde los primeros estados de su desarrollo cognitivo (Villafañe 1992, 29-36). Esto no quiere decir, según este autor, que toda imagen tenga origen en la realidad como para que se reduzca a una simple correspondencia entre realidad y modelización de la realidad (las imágenes constituyen modelos de realidad), sino que éstas están mediadas por la representación por parte de su creador como de la interpretación por parte de quien las consume.

²² Gayle Rubin, "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo." *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Marta Lamas (Comp.) (México: *Programme universitaire d'études de genre* (Pueg), 1975).

Es así como la apreciación que el observador hace de la realidad completa el sentido de dicho proceso de modelización icónica de la realidad. Sus mecanismos mentales de la percepción le dan la capacidad de seleccionar, abstraer y sintetizar, lo que permiten extraer de la realidad los elementos o rasgos pertinentes de acuerdo con la intencionalidad de dicho emisor; igualmente, existen diversos grados de identidad (Villafañe 1992, 30-31). Esta constituye la primera fase de modelización de la realidad.

La siguiente fase supone una abstracción por parte del emisor de la imagen, al seleccionar unos elementos plásticos que deberán ejercer el papel de los elementos de la realidad. Esta fase es posible gracias a que la imagen posee equivalentes estructurales de cualquier situación de la realidad (Villafañe 1992, 35). Si partimos de esta premisa, cabe señalar que la concepción que se tenga de la sociedad y del individuo influirá directamente en la propuesta editorial y en el tipo de imagen que el autor diseñe, aunque este hecho se produzca de manera inconsciente. Por ello, cualquier representación que adopte estará modelada por su percepción de la realidad y por el ámbito cultural y social al que pertenezca.

Desde esta óptica, se puede entender que desde las representaciones de la realidad propuestas por sus creadores puedan emerger prejuicios, anclados a su sistema de valores, de lógicas, de normas y de prácticas que, quiéralo o no, está reproduciendo la cultura aun en lo que de más conservador y cuestionable tenga. Y así, aunque la intención del creativo de las imágenes sea mantener la coherencia de las imágenes con ciertos contenidos que no comparte, la intención resulta fallida porque la imagen termina siendo un espejo de sus prejuicios. En el caso del programa Ondas, aunque se propongan unos contenidos que, como en este caso, defienden la inclusión y la diversidad, o formas diferentes de hacer ciencia, cuando se trata de traducir esto a imágenes resulta inevitable que se “cuelen” prejuicios, convicciones, maneras de ver que resultan incongruentes con los contenidos discursivos que se ofrecen como progresistas. Un ejemplo de ello son las identidades o lógicas, del texto, aunque el texto, y la intención misma, que acompañan el sentido de esas imágenes, tengan un contenido progresista que, en principio, invitan a la emancipación social y cultural.

Ahora bien, la imagen tiene muchas más funciones que la social y la cultural, pero que son coherentes con estas dos categorías. En esa perspectiva, Carmen Hidalgo²³ nos aporta las siguientes categorías de funciones de la imagen e indicadores para abordar un análisis de la imagen:

-Las funciones de la imagen pueden ser de embellecimiento, de refuerzo y de elaboración.

Estereotipos que puede identificarse a través de diferentes aspectos tales como:

-La representación de lo masculino frente a lo femenino: los roles, el sexismo, como se representa a un padre y a una madre.

-Los símbolos más frecuentes utilizados por los personajes y sus connotaciones.

-Como se representa la relación con la profesión.

-La utilización de los colores y su simbología respecto al papel del personaje, determinado por una serie de signos que acompañan irremediabilmente al personaje.

-Representación del bien y del mal: personajes que lo desempeñan y sus características gráficas, personajes positivos y negativos.

-Representación de valores tanto universales (Justicia, libertad, democracia) como de comportamiento (rebeldía, obediencia, sensibilidad, valor)

-Nombres de los personajes: cómo se define la personalidad a través del nombre.

-El movimiento “políticamente correcto” en la ilustración de personajes (Hidalgo 2000, 146-148).

²³ Carmen Hidalgo, «Los libros infantiles españoles en los años 90. Los personajes y su representación gráfica.» Cap. 13 de *Educación artística y arte infantil*, editado por Manuel Hernández Belver y Manuel Sánchez Méndez (Madrid: Fundamentos, 2000), 145-151.

Para Escolano Benito²⁴ hay una tipología que caracteriza a las imágenes como figurativas: la que reproduce objetos, y expresivas, que enfoca las emociones de manera estilizada-; otra manera de clasificación es la de ilustraciones sugeridoras, entre las que se incluyen una efecto estético o sedante, las descriptivas, que describen fenómenos en oposición a la explicación; las gnoseológicas, referidas a representaciones que no se pueden obtener como copia o réplica de la realidad y, por último, las reproducibles, que son modelos esquemáticos para trasladar a pizarras o cuadernos.

Claro, por ejemplo el hecho de que se haga, sutilmente, reiteración visual del efecto de resiliencia²⁵, al mostrar que el personaje central del material es un niño habitante de la calle, marginado y sin mayores posibilidades de desarrollo personal, y que sin embargo, como por arte de magia, este niño termina siendo el líder de los procesos de protección de los derechos de los niños. Pero además, este niño termina hablando como si se tratara de un adulto; no solo eso, un adulto que sabe de investigación. Si bien hay que decir que el niño tiene sus estrategias de acercamiento a la realidad y al conocimiento de la misma, esto no se corresponde con el sentido que se le da a la investigación en las comunidades científicas, que tiene unos códigos y procedimientos para acercarse a la realidad, y que dista mucho de la manera libre e informal en que lo hacen los niños, maestros y en general los adultos que no hacen parte de ese mundo, y cuya apropiación de la realidad se hace de manera ahistórica y sin pasar por esos procesos de maduración teórica que se exige en el mundo de la Ciencia.

Escolano Benito también propone que se debe evaluar la técnica. Pueden ser dibujos a línea: sombreados o impresionistas; las fotografías e imágenes a color. Para Escolano Benito, esta tipología de ilustraciones puede sugerir una teoría de la imagen didáctica,

²⁴ Agustín Escolano Benito (Coord.), «Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes.» En *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa* (Madrid: Editorial Piramide, 1998, 19-46).

²⁵ Resiliencia es un término que integra elementos psicológicos, sociales, emocionales, cognitivos, culturales y étnicos. Fue adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos (especialmente niños y adolescentes) que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, severamente adversas inclusive, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos. Incluso logran transformar dicha adversidad en una ventaja o estímulo para su desarrollo biopsicosocial. En psicología, como bien lo señala Michel Manciaux, la palabra cobra un sentido distinto porque no se limita a la resistencia sino que, además, implica que un individuo traumatizado se sobrepone y se reconstruye. Michel Manciaux, *La resiliencia: resistir y rehacerse* (España: Gedisa, 2003).

próxima a la que se expresa en la escala de "iconicidad decreciente", o sea, de imágenes figurativas a los diagramas, de los dibujos y los esquemas a la Fotografía (Escolano Benito 1998, 19-46).

Otra vertiente de análisis es el que estudia la relación de la imagen con el conocimiento y la formación. Al respecto, Dussel y Gutiérrez²⁶ se preguntan cómo se forma esa mirada y qué produce. Para responder estas cuestiones se refieren a las políticas y pedagogías de la imagen. Las autoras observan cómo lo visual coloniza otros registros y estimula, tanto como satura, nuestra capacidad de conocer y conmovernos ante otras experiencias humanas, como espectadores de eventos visuales que condicionan nuestro vínculo con la realidad y las fantasías. Pero estos fenómenos sociales así planteados todavía están por estudiarse, tanto desde la perspectiva cultural como pedagógica y desde la práctica educativa, que tendría que abordar, como ya se dijo antes, el tema de cómo se forma y qué produce esa mirada.

Complementario con estas preocupaciones y de los tipos de análisis que orientan, se pueden tener en cuenta las categorías y la propuesta teórica y metodológica con la que Dorfman y Mattelart analizan el corpus visual del mundo Disney, tal como lo hacen en su ensayo *Para leer al Pato Donald*, como un buen ejemplo de cómo la imagen, tal como la explican ellos, puede ser objeto de carga ideológica, cuyo mensaje puede sugerir la legitimación de ciertos modelos de vida y de comportamiento frente a la sociedad. Este ensayo, que en su momento despertara muchas reacciones entre los círculos políticos e intelectuales más conservadores de Chile, generó polémica y malestar. Desde luego, con válidas razones en el sentido de que, efectivamente, el propósito de los autores era desarrollar una crítica política, intención que sesga no solo la perspectiva teórica que se adopta, de enfoque predominantemente marxista, sino, sobre todo, la estrategia metodológica que se adopta.

Ahora bien, los autores no mencionan los criterios de delimitación del corpus visual, aunque estos se podrían inferir. Por ejemplo, puede pensarse que el principal criterio fuera el de rescatar aquellas imágenes funcionales al propósito de demostrar, de manera sistemática y científica que, efectivamente, la caracterización de los personajes y de sus

²⁶ Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, ed., *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial, 2006).

situaciones tiene una intención comunicativa que comporta elementos de manipulación ideológica a través de los cuales se nos vende el sueño americano y, con este, una visión clasista de la sociedad y un modelo cultural y social que configura una manera de entender el mundo, las relaciones económicas (como la que sugiere la relación entre Mc Pato, el tío rico y avaro, y el Pato Donald, eternamente en paro, y al que se le considera “ocioso”, se le ve siempre maquinando como aprovecharse de las inmensas riquezas del tío), religión y, por supuesto, las relaciones internacionales si se tiene en cuenta que los patos permanentemente viajan a “repúblicas bananeras” para “defender” a su población de líderes autoritarios. Dorfman y Mattelart los define así:

Los personajes se mueven en el reino del ocio y por lo tanto en un mundo donde los seres humanos han dejado de tener necesidades materiales. Su preocupación primaria y última es amoblar su tiempo libre, es decir, entretenerse. Esta entretención construye un mundo autónomo, y tan rígido y concluso, que todo elemento que pudiera recordar otro tipo de infraestructura, productiva, pre-ocio, una verdadera materialidad, capaz por ende de denunciar con su sola presencia la falsa fusión entre mundo de diversión y mundo “real”, entre fantasía y vida, ha sido sustituido. La única, forma que toma la materia es ser conciencia, la forma de la historia es ser tiempo libre, la forma del trabajo es la aventura sensacionalista, la forma de la cotidianidad es la novedad informativa.

Dorfman y Mattelart se proponen demostrar como las evidencias empíricas que representan las imágenes conducen a creer que, consciente o inconscientemente, había un uso ideológico de las imágenes que servían, entre otras cosas, para justificar las intervenciones que entonces desde la principal potencia se estaban produciendo. Entre los ejemplos podemos destacar varios de los casos en los que se ilustraban las acciones de uno de los principales personajes del mundo Disney como es el Pato Donald vestido, al igual que su familia, como marines del ejército de agua del sistema de seguridad de los Estados Unidos; como ellos, los patos se la pasan realizando acciones de intervención en cualquier lugar del mundo, especialmente en el mundo “salvaje” que es representado por los países del Tercer Mundo.

Muchos calificaron este libro como un panfleto de la situación que se estaba viviendo en Chile y en otros países latinoamericanos en donde gobiernos, auspiciados por lo Estados Unidos, estaban imponiendo sus sistemas autoritarios. De ahí que este libro, antes que un panfleto se pueda considerar un texto crítico frente a los abusos de poder que el norte estaba ejerciendo sobre sus vecinos del sur. Al mismo tiempo alertaba, como ya se dijo, sobre el sistema de colonización del pensamiento que, a través de las historietas, inculcaba valores vinculados con la idiosincrasia y el estilo de vida americano. En la actualidad sigue produciéndose este tipo de influencia sobre los consumidores de esta industria, con

programas dirigidos a una infancia cuya cultura visual es eminentemente televisiva, en un mercado audiovisual que sigue siendo dominado por los “imperios” Disney y japonés (Hidalgo 2000, 145). Héctor Schmucler, en la introducción del libro *Para leer al Pato Donald* dirá, en síntesis, que:

Las publicaciones de la línea Disney son universalmente aceptadas como entretenimiento, valor lúdico que corresponde a pautas permanentes de naturaleza humana y que, por lo tanto, se sobrepone a las contradicciones sociales. Sin embargo, mientras afirmaba este enunciado doctrinario, su irritada protesta no hacía más que mostrar la falacia del argumento pro-ecuménico. Para la burguesía, el Pato Donald es inatacable: lo ha impuesto como modelo de “sano esparcimiento para los niños (Dorfman y Mattelart 2007, 4)

La clave de lo que les preocupa a Dorfman y Mattelart la encontramos cuando leemos sus conclusiones que titulan: ¿El pato Donald al poder?:

No es una novedad el ataque a Disney. Siempre se lo ha rechazado como propagandista del “*american way of life*”, como un vendedor viajero de la fantasía, como un portavoz de la “irrealidad”. Sin embargo, aunque todo esto es cierto, no parece ser esta la catapulta vertebral que inspira la manufactura de sus personajes, el verdadero peligro que representa para países dependientes como el nuestro. La amenaza no es por ser portavoz del *american way of life*, el modo de vida del norteamericano, sino porque representa el *american dream of life*, el modo en que los EE.UU. se sueña a sí mismo, se redime, el modo en que la metrópoli nos exige que nos representemos nuestra propia realidad, para su propia salvación (Dorfman y Mattelart 2007, 151).

Por otra parte, utilizar los animales como personajes garantiza, de entrada, una empatía especial con los niños. Estos personajes animales, cuando se trata de materiales para los niños, están siempre presente. Como señala Cruder, no hay propuesta editorial de material escolar que no las utilice y que es una propuesta que se pone en sintonía con una de las principales características que dan cuenta, fundamentalmente, del pensamiento de los niños más pequeños: el animismo infantil. Para definir esta noción Cruder cita a Piaget:

El animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones. Es vivo, al principio, todo objeto que ejerce una actividad, siendo ésta esencialmente relativa a la utilidad para el hombre: la vida está reservada a los móviles y, por último, a los cuerpos que parecen moverse por sí mismos como los astros y el viento. A la vida está ligada, por otra parte, la conciencia, no una conciencia idéntica a la de los hombres pero sí el *mínimo* de saber y de intencionalidad necesarios a las cosas para llevar a cabo sus acciones y, sobre todo, para moverse o dirigirse hacia los objetivos que tienen asignados. (Cruder 2008, 160)

Al parecer es Piaget quien más ha estudiado sistemática y rigurosamente las concepciones animistas. Así, apunta Piaget: “ si el niño no distingue el mundo psíquico del físico; si aún en los comienzos de su evolución, no observa límites precisos entre su yo y el mundo exterior, hay que esperar que considere como vivos y conscientes un gran número de

cuerpos que, para nosotros, son inertes.”²⁷ Este aspecto es, pues, una de las características de la forma infantil de ver el mundo y que coexiste, a su vez, con el antropomorfismo que es como se concibe la animación de todos los seres en analogía con la figura humana (por ejemplo representar el sol con un rostro humano).

Desde otro punto de vista, resulta sugerente la interpretación de Daniel Estulin (2011) quien hace una analogía entre el ratón Mickey y Hitler en su capítulo “el reino animal y nosotros”: para el autor una de las muchas áreas claves del lavado de cerebro es la creación de una identidad entre el hombre y el animal, que aparecen tanto en los dibujos animados para niños como en las series de televisión y las películas de la pantalla grande, que retratan animales que actúan como si fueran humanos. Según los estudios que señala el autor, con el tiempo los niños fueron perdiendo la capacidad de diferenciar a los animales de los hombres.

El tema es familiar tratándose de los programas infantiles de la pequeña pantalla, si pensamos en animales “héroes” como Lassie que con frecuencia derrotaba sin ayuda de nadie a los “malos” que querían hacer daño a sus amiguitos. Toda esa identificación con el animal así como la difuminación de la distinción entre lo que es humano y lo que es animal que vuelve a aparecer generaciones después en los movimientos ecologistas y antes que este un fenómeno que preparó a la gente joven para la experiencia audiovisual no racional, como fueron las películas de dibujos animados de Walt Disney (Estulin 2011, 207). Para el autor, “sin saberlo, niños y adultos han estado sometidos a los más de sesenta años de la propaganda más vil y perniciosa que ha habido en la historia moderna” y agrega, citando a Wolfe: “Estas películas de dibujos animados tenían como finalidad convertirse en experiencias universales para varias generaciones de niños y de padres, y contenían mensajes morales que permanecerán en el niño durante casi toda su vida de adulto.”²⁸

Según Estulin, “En los dibujos animados de Walt Disney, más que en ninguna otra parte, están representados claramente los arquetipos de Jung. Son coherentes con los conceptos

²⁷Jean Piaget, *La representación del mundo en el niño* (Madrid: Morata, 1981), citado por Aurelio Sáinz Martín, «El animismo en el arte infantil.» (Madrid: Fundamentos, 2000), 86.

²⁸ Daniel Estulin, *El instituto Tavistock*, traducido por Cristina Martín (Barcelona: Ediciones B, 2011), 208 citando a Lonnie Wolfe, “Turn off your TV” (*New Federalist*: 1997).

jungianos, sobre todo en la consistente representación de las cuestiones morales, en ausencia de las enseñanzas del concepto judeocristiano del Bien. El Bien triunfa únicamente por la intervención de los poderes mágicos de las hadas, que son más fuertes que el Mal. Esta es la esencia del tipo de espiritualidad del que habla Jung: la lucha simbólica entre las fuerzas de la “oscuridad” y las de la “luz”, que queda fuera del control de la razón humana” (Estulin 2011, 208). Para Cruder,

Lo esperable es que llegados al primer ciclo de la educación elemental los niños debieran haber abandonado o, por lo menos, estar dejando paulatinamente de lado estas concepciones (...) la recurrencia de tales representaciones nos permite identificar un núcleo problemático que no podemos soslayar, dado que sostenemos que las representaciones operan a modo de currículum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas (Cruder 2008, 160-161).

Por lo tanto, se supone que esto vale en el caso de los niños: en una primera etapa, 6-7 años, y que lo aplica a todos los objetos: un bombillo, un libro, un lápiz, que tengan una utilidad humana. Esta concepción se puede ver representada en muchas de las ilustraciones tanto de la cartilla, que de esa manera se gana la atención del público infantil, como en los dibujos mismos del niño. Entre los 8 y 9 años este uso animista lo reservará solo para las cosas que se mueven, son movidas, o parecen moverse como el viento, el sol o la luna. A partir de los 10 deja de dotar de conciencia a estos elementos y en su última etapa, a partir de los 11, los niños consideran vivos solo a los organismos biológicamente vivos. Ahora bien, Piaget, citado por Sáinz Martín, va más allá al tratar de explicar el animismo como la manera en que el niño explica la obediencia de las cosas:

El niño cree en la omnipotencia del hombre sobre las cosas y el animismo le sirve para explicar la obediencia de las cosas”. Una de las características que suele aparecer en los dibujos es el animismo: “uno de los conceptos que más llama la atención a todo el que se acerca por primera vez a los dibujos de los niños es la representación animista de algunos elementos de la naturaleza como son el sol, la luna, las nubes, los animales, etc. Dada la ingenuidad y la imaginación con la que se expresan gráficamente, se tiende a pensar que este fenómeno es algo circunstancial y transitorio, que nace de la capacidad de imitación y reelaboración de los pequeños autores. Sin embargo, con una observación atenta y minuciosa se empezará a intuir que estas representaciones son reiterativas, que las realizan niños y niñas de cualquier ámbito social o cultural y que perviven hasta una determinada edad, entre los nueve o diez años, aproximadamente” (Sáinz Martín 2000, 85).

Son pues solo algunos de los elementos a tener en cuenta sobre las sutiles y diversas formas de distorsión de la realidad a través de las cuales se puede influir en el comportamiento y en las prácticas del niño que, de esta manera puede ser manipulado y dejarle una percepción de la realidad conveniente e interesada, en línea directa con las pedagogías tradicionales que veían en el niño un sujeto moldeable según los intereses de los adultos y, en general, del sistema.

Ahora bien, aunque es cierto que tales contenidos tienen sus propios códigos asociados a una forma “institucionalizada culturalmente”, utilizados en espacios en los que tradicionalmente los contenidos han sido orientados desde la industria editorial, su lectura sigue teniendo matices que revelan, tanto por su presencia como por su ausencia, lo que de liberal o conservador tenga la cultura; por lo demás, son códigos que responden a la necesidad de implementación de políticas asociadas a los objetivos formativos trazadas no solo desde la nación sino también desde la institución escolar, en cuanto a la formación de un determinado tipo de ciudadano.

En otras palabras, podría pensarse que hay una ética, que también es política de la mirada, como lo denomina Richard²⁹ y, en ese sentido, implica una responsabilidad de la mirada, un empeño, experiencia, madurez y prudencia por parte de quien produce la imagen, porque también hay una “política de la mirada”, como lo denomina Richard:

Si lo que define la globalización capitalista es la mediatización de la imagen como sustituto de la realidad en circuitos de alta visibilidad y exposición, el campo de los estudios visuales serviría –según sus practicantes– para medir la extensión de los cambios perceptivos y comunicativos que introducen estas nuevas tecnologías de lo visible en nuestras organizaciones cotidianas del sentido. Sin los estudios de la cultura visual, no tendríamos cómo dimensionar –a nivel de disciplinas académicas– el salto que produce el capitalismo de la imagen en las formas sociales y las mediaciones culturales de la actualidad transnacional. Pero el arte crítico no le basta con que solo se describa este salto. También le hace falta imaginar nuevas políticas de la mirada que la insubordinen frente al nuevo culto irreflexivo de las imágenes (Richard 2006, 103).

En ese sentido reclama una responsabilidad de quienes desarrollen una propuesta visual, y su puesta en escena, contenido de los personajes y de los entornos en que estos vayan a actuar, aunque sea un hecho que la libre interpretación y construcción de sentido del objeto visual es interactiva y cultural, y su orientación depende de aspectos simbólicos y cognitivos que pueden modificar el sentido de dichos contenidos. Pero también comparto con Richard la idea de que esto no libra de la responsabilidad a sus autores, mucho menos cuando tiene como público cautivo un sector de la población conformado principalmente por niños y jóvenes.

Lo cierto es que, como es corriente que ocurra, estas industrias producen imágenes con unos contenidos discursivos que, quiéralo o no, son vehículo de transmisión de valores en todas las dimensiones: políticos, éticos y sociales, por señalar solo algunas. Estas se

²⁹ Nelly Richard, “Estudios visuales y políticas de la mirada.” En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comps). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial/Flacso, 2006), 97-109.

corresponden, de alguna manera, con un cierto tipo de valores que pueden ser, o no, la expresión de lo instituido. Igualmente su función tendrá, entre otras cosas, un objetivo orientado hacia determinada forma ideológica de socialización que puede estar conforme con el proyecto de nación que se concreta en el contexto escolar –el que a su vez tiene su particular sistema de valores y su cultura visual que los expresa y que en este caso sí que intenta responder a los contenidos curriculares oficiales. En consonancia con las ideas anteriores, Moreira³⁰ señala que:

(...) los materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en los centros educativos. Es tan estrecha la vinculación entre la tecnología impresa y la cultura escolar que incluso algunos autores llegan a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material impreso de enseñanza. Por otra parte, en la realidad social y cultural actual, las imágenes cobraron un protagonismo que no se debería menospreciar ni desvincular de la vida en el aula, y dentro de ésta, las que aparecen en los libros de texto (Moreira 1994, 85).

Como ilustración de este planteamiento se puede citar también la investigación de Silva (1979) quien señala, a propósito de la imagen de la mujer en los textos escolares colombianos, cómo las imágenes tienen una función de complementariedad de los significados que los discursos en el texto están expresando. Concluye como el corpus de ilustraciones objeto del estudio confirma “la complementariedad absoluta entre el nivel lingüístico y las imágenes” (Silva 1979, 44).

No obstante, si nos adentramos en el análisis de las imágenes desde una perspectiva más semiológica, estas no siempre resisten este análisis y es posible encontrarse, como en el caso que aquí se estudia, que tal complementariedad no siempre se da o que si lo hace es para contradecir los principios fundamentales que orientan el discurso. En este caso, la orientación es hacia la defensa de la diversidad y, consiguientemente, al respeto de las otras formas de saber y conocimiento que emergen en un país que es multiétnico y pluricultural; pero su representación no resulta fácil y a veces se resuelve de manera facilista, recurriendo a estereotipos o clichés.

No obstante, también hay que decirlo, lo que emerge en estas representaciones no siempre se corresponde con una intencionalidad comunicativa. El problema es que la intencionalidad, ubicada en un orden de lo racional y de lo consciente a veces choca con

³⁰ Manuel Area Moreira, “Los medios y materiales impresos en el currículum”, en J. M. Sancho, *Para una Tecnología educativa* (Barcelona: Horsori. 1994), 85 –108.

nuestros imaginarios, ubicados en un orden de lo inconsciente e, incluso, de lo irracional. Eso es lo que se podría inferir de lo que parece señalar Català³¹. Para este autor, la imagen en la época contemporánea suplanta pero también reproduce la realidad o, al menos, ciertas percepciones de la realidad.

Así mismo, y recordando con Umberto Eco, en abierta confrontación con la idea de Pier Paolo Pasolini de que los signos más elementales del lenguaje cinematográfico –y por implicación un lenguaje de la imagen- que los objetos reales que se reproducen en la pantalla, niegan esta posibilidad y asume la idea de que la percepción de los objetos del mundo real es convencional y sujeta a códigos culturales (Català 1993, 19). Para Català, Eco hace su planteamiento desde la perspectiva de la comunicación social más que desde la iconología. Según Català:

La imagen no comunica mensajes, tan solo habla de sí misma o quizás comunique mensajes, pero este fenómeno comunicativo es de carácter subsidiario con respecto a otro más importante: su capacidad de sustituir el paisaje natural por la naturaleza de nuestro inconsciente. Ya no participamos en conversaciones que se generan entre emisores y receptores y que dependen de un código para entenderse, sino que nos encontramos ante un acto de imperialismo de la conciencia efectuados por una serie de estamentos, que poseen los mecanismos necesarios para cambiar los códigos tantas veces como lo consideren necesario, sin que nadie se moleste en protestar por la cantidad de ruido generada. Pretender que este fenómeno es un acto civilizador sería tan inquietante como describir de la misma forma la colonización de Norteamérica o la de Centro y Sudamérica por los españoles: no era tan importante en aquellos momentos la posible capacidad comunicativa de ambas culturas como el hecho de que los colonizadores cambiaban drásticamente el paisaje, implantando en él su propia cultura, es decir, que procedían a objetivar sus signos sobre la realidad indígena, y éste era el único discurso –la única lengua- que los nativos podían entender y de hecho entendían demasiado bien: el catastrófico cambio que ocurría a su alrededor y en el que se hallaban involuntariamente inmersos, una catástrofe que se convertía en su inescapable realidad, en una nueva naturaleza (Català Domenech 1993, 21-22).

Una postura semejante a la de Eco es, desde un enfoque más en la dirección del marxismo, la que plantean Dorfman y Mattelart (2007) cuando advierten como el mundo Disney impone una visión del mundo y una cierta concepción de individuo. Esta concepción está vinculada con el estilo de vida americano, un estilo de vida insostenible para la humanidad, pero que se nos vende como la mejor manera de vivir. Estas imágenes de “patolandia” que, investidas de una inocencia que están lejos de tener, dejan “resbalar” un mensaje cuyo problema, como efecto, es que representan una manera de vivir que se

³¹ Josep M. Català Doménech, *La violación de la mirada: La imagen entre el ojo y el espejo* (Madrid: Fundesco, 1993).

filtra en nuestra manera de soñar y desear otra realidad, lejana de la que históricamente nos ha correspondido como país subdesarrollado. En palabras de los autores,

Para capturar el mensaje central de Disney, es imprescindible preguntarse acerca de estos dos componentes en ese mundo de fantasía, porque de esta manera comprenderemos exactamente cuál es la forma en que se representa la realidad en ese mundo y de qué modo se puede relacionar esa ficción con la concreta existencia de los hombres, es decir, con su condición histórica inmediata. La forma en que Disney va a resolver el problema superestructura-base debe ser comparada con la forma en que se presenta esta relación en el mundo cotidiano de los países dependientes. Las diferencias y semejanzas estructurales nos aportan la clave para enjuiciar críticamente los efectos que ese tipo de publicaciones tiene en una realidad subdesarrollada (Dorfman y Mattelart 2007, 152).

En otro orden de ideas, Daza Cárdenas (2011) señala que la imagen también es una forma de expresar lo que es imposible o vetado a las palabras, la imagen puede divulgarse con intencionalidad en el momento de ser intervenida antes por el sujeto que la produce – imagen prediseñada–, presentando una dicotomía: por un lado tiende a modificarse por parte de sus diseñadores con el fin de provocar una reacción deseada ante la mirada del “otro”, aunque no siempre se logre, pues, a su vez, la imagen producida se desprende de su mundo de sentido al desligarse del sujeto que le proporciona su significación inicial. De esta manera, la imagen se convierte a sí misma en sujeto que generará nuevas afectaciones y, por consiguiente, nuevos mundos de sentido con los demás sujetos con los que entra en comunicación. Por el otro, el nuevo producto subjetivado que es recibido por los integrantes de los grupos luego de ser expuesto ante los juegos de relación producidos tras sus múltiples contactos con esos “otros” a los que se divulga, deja de pertenecer a sus “creadores” y, de acuerdo con circunstancias particulares, al regresar a sus “emisores” iniciales provoca nuevas relaciones, interpretaciones y afectaciones (Daza Cárdenas 2011, 231).³²

De tal manera, imágenes y textos son elementos dinámicos que adquieren vida para invitar a sus lectores a construir sus propios significados y con ellas transmitir valores, normas, sentimientos e imaginarios que desbordan el propósito expreso de los materiales. Dicho de otra manera, se establece una relación que se plantea entre la lectura intencionada que pretende ofrecer una imagen y la lectura apropiada que de ellas hacen sus usuarios. Es como si la imagen se liberara de sus creadores y de los objetivos por ellos

³² Arley Daza Cárdenas, “Visualidades discursivas”, *Nómadas* (Bogotá: Universidad Central), núm. 34, (abril 2011), 229-240.

trazados para instalarse en el rico mundo de la subjetividad que permite a sus lectores recrearlas y asignarles otros valores, y otras formas de ver el mundo.

Finalmente, la lógica que subyace a la propuesta visual del programa responde al movimiento de lo “políticamente correcto”. Esta lógica conduce a que haya inclusión, pero solo cierto tipo de inclusión; a que haya diversidad, pero esta es representada por cliché, clichés de lo indígena, clichés de lo afro, clichés de maestros. La valoración del “otro” se representa, pero con “ciertos otros”, los que finalmente con sus luchas han logrado ganar en visibilidad y reconocimiento en el panorama político y social; estos no son todos. Aún falta que en los materiales se arriesguen, considerando lo conservador de nuestra sociedad, a incluir personajes que aún no tienen espacio en la cultura oficial, porque no están anclados a lo que se considera como lo normal.

Tampoco se sabe cómo realmente se incluirán a los más vulnerables, que son muchos, muchos en situación de calle, como al principio lo era el personaje central de las cartillas, el más “mimado” de los personajes, como reconocen los directivos a nivel nacional del programa. En fin, todos estos elementos quedan pendientes para que, al menos en el imaginario, comiencen a tener un lugar, un respeto y un reconocimiento como iguales en derechos. Lograrlo todavía está muy lejos, pero intentarlo es contribuir a mejorar la calidad de nuestra democracia, en un país que se ha caracterizado por el conflicto, la desigualdad y la injusticia, que parece cargarse sobre los más marginales, los que tienen menos oportunidades.

2.2. El poder de la imagen como recurso didáctico: el lugar del maestro como mediador pedagógico

Existe una invasión de imágenes en la vida del hombre actual. Esta iconósfera nos envuelve y nos aprisiona. La escuela no puede permanecer ajena a esta realidad, no sólo porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen, sino y sobre todo porque desperdiciaría unos recursos de gran utilidad educativa.

M. Santos Guerra³³

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Paulo Freire³⁴

En este apartado se analizarán algunos de los múltiples enfoques sobre la imagen desde su lugar de recepción. El uso de las imágenes, desde los espectadores, supone una apropiación, lo que supone derivar un mensaje propio, diferente de lo que el autor original quiso transmitir. Por lo tanto, es importante considerar las mediaciones que se producen en la percepción icónica de las imágenes y de identificar hasta donde dichas interpretaciones se integran a la realidad cotidiana de los “receptores”. En otras palabras, hasta qué punto hay un fuerte componente ideológico que hace parte de lo que, parodiando el título de Quintana (2003), podría calificar como “las fábulas” de lo no visible.

La imagen como componente didáctico en los procesos de enseñanza/aprendizaje bien puede considerarse como un importante recurso en la gestión del conocimiento escolar, cuyo potencial de comunicación depende de las prácticas y saberes de los maestros y, especialmente, los saberes que componen su cultura visual. En esa medida, el uso y funciones que se asignen a las imágenes en el aula bien pueden contribuir a la formación de un pensamiento crítico, a la evocación de situaciones como animación a la participación, o simplemente como decoración y condecoración de los símbolos de la institucionalidad. La complejidad de la imagen puede orientarnos a hechos menos

³³ Miguel Angel Santos Guerra, *Imagen y Educación* (Madrid: Ediciones Anaya, 1984).

³⁴ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1969), 7.

evidentes. Así, si la utilizamos como fuente, es posible identificar las formas de recepción de las mismas, como cuando se produce una recepción pasiva de mensajes que hacen parte del currículum oculto y que busca enseñar a obedecer, o a comportarse de cierta manera, lo que hace pensar en cómo la imagen puede contribuir al mantenimiento de un cierto orden social o la aceptación de ciertos valores.

Se trataría, entonces, de una reproducción ideológica que no siempre es evidente. Por ello se hace necesario abordar críticamente como se da este uso, y cómo puede contribuir a reproducir la sociedad, sus relaciones de desigualdad y, con ellas, sus prejuicios, exclusiones e intolerancias. De ser así, en lugar de presentarse al pensamiento como un ofrecimiento a la reflexión, tiende a violentarlo, a dejar sin un espacio racional para producir filtros o levantar barreras de resistencia frente a la imposición de modelos y estereotipos. En cualquier caso, podría pensarse en una “civilización” de la imagen, dado su poder y su presencia para incidir en todos los ámbitos de nuestra vida y de nuestros intereses, tanto en el espacio de lo público como de lo privado, que va substituyendo cada vez más a la palabra escrita y, menos aún, a la hablada, idea con la que no siempre los expertos como Barthes estaría de acuerdo puesto que, según él, las imágenes siempre están subordinadas al texto, como lo señala en su “Retórica de la imagen” (Lo obvio y lo obtuso 2, 1990, 27-43).

El interés por estudiar el uso de la imagen como estrategia pedagógica en este trabajo pretende explorar diferentes aspectos: su fuerza como recurso didáctico; el lugar que le da el maestro en los procesos de enseñanza, bien sea al servicio del desarrollo cognitivo y/o de la formación social y política de los niños, como herramienta subordinada al texto, o como elemento estético o decorativo para ambientar el aprendizaje.

La imagen al servicio de la enseñanza puede utilizarse desde las pedagogías tradicionales restringidas a una visión del niño como sujeto pasivo del conocimiento; en caso contrario, como cuando se consideran las pedagogías activas, se tiene confianza en las posibilidades de partir de los intereses y motivaciones de los niños, pensados no como sujetos pasivos sino como actores protagonistas de su propia formación. Cualquiera que sea el enfoque, desde luego, está vinculado con una historicidad y, en ese marco, con una visión de hombre y de sociedad, que lleva aparejada una propuesta política de organización de la sociedad y, por supuesto, del conocimiento mismo.

Hay que recordar las razones que dieron nacimiento de la institución escolar, que se propuso como el gran proyecto democratizador de la Modernidad, en correspondencia con una visión del mundo que desalojaba a Dios, antes centro del universo medieval al que le daba sentido y poder, pues entonces el hombre estaba desprovisto de poder y subordinado al poder divino por ser su creación. Es en el nacimiento de la Modernidad que esta idea es puesta en cuestión y en su lugar se posiciona a la razón, que es la que dota de nuevos sentidos a la existencia y a la organización social y política. En este momento histórico es que la escuela emerge como una de las grandes aliadas del proyecto ilustrado que encarna.

Así también lo presenta Gantiva Silva (1989, 21-22) para quien los pensadores ilustrados³⁵ del siglo XVIII tenían a la educación, la pedagogía y, por tanto, a la escuela como temas de suma importancia, claves para cualquier proyección política e intelectual. En este, llamado también el siglo de las Luces, era principalmente la sociedad, que era analfabeta, quien debía ser objeto de la educación. Por eso este es llamado el siglo pedagógico, si se piensa en la dimensión de sus elaboraciones teóricas y sus realizaciones prácticas, de manos de muchos de los pensadores ilustrados que dedicarían buena parte de sus escritos al problema de la educación como necesidad social.

Entre estos pensadores ilustrados, que se destacaron por sus aportes a la educación, podemos citar a Jean-Jacques Rousseau con *Emilio, o de la Educación* (1762), un libro en el que se expone un modelo educativo que se denominaría como modelo pedagógico romántico. Este modelo propone que hay que seguir los preceptos de la naturaleza y, por ello, resulta prioritario el cultivo de la libertad, la espontaneidad y el juego. Las clases son de asistencia libre y en ellas cada estudiante puede hacer lo que desea. Este modelo romántico rompe con todos los estándares pedagógicos de entonces y, en buena parte, de ahora, y desarrolla una pedagogía novedosa que tiene como meta la autenticidad y la libertad individual. En la misma publicación afirma que la evolución histórica conduce al ser humano a un proceso de degeneración, como fruto del abandono de la naturaleza. Rousseau señaló en *Emilio* que “El más valioso de todos los bienes no es la autoridad,

³⁵ Ilustración es un término genérico que también se le conoce como el Siglo de las Luces y como el Siglo de la Ilustración, y se produce en el siglo XVIII. Designa un proceso general que, en realidad, da cuenta de una gran variedad y diversidad de sucesos, durante el Siglo XVIII, en todos los ámbitos como la filosofía, la literatura, la antropología, la historia, la política y la educación. El objetivo principal era eliminar el carácter dogmático de toda investigación y enseñanza.

sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place³⁶” constituyéndose esta en la regla fundamental de la cual se derivarán los restantes postulados educativos.

También podemos citar a Immanuel Kant y su *Tratado de la Pedagogía* (1803), un libro que intenta seguir el proyecto ilustrado de progreso para todos y cada uno de los seres humanos y la igualdad entre los hombres. Una idea central en este escrito es la de proponer que la educación es un arte, el de lograr el mejor desarrollo posible de la naturaleza humana y, por lo mismo, tiene que depender de un plan trazado de manera razonable y razonada. Este es un libro en que el filósofo recoge las ideas pedagógicas más liberales de la época, y la polémica socioeducativa de los años revolucionarios que condujo a impulsar varios proyectos y reformas educativas (lideradas por Condorcet, Lepeletier y Lakanal). Kant subrayó que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser... Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres que igualmente están educados”³⁷.

Charles-Maurice de Talleyrand, figura educativa en la Asamblea Constituyente de Francia (1791), durante la Revolución Francesa, advirtió: “los hombres se han declarado libres; pero ¿no se sabe que la instrucción agranda sin cesar la esfera de la libertad civil y que sólo ella puede mantener la libertad política contra todas las especies de despotismo?”³⁸ Pero quien encarnaba este propósito de humanidad que les preocupaba a estos pensadores era el pedagogo Juan Enrique Pestalozzi, pionero de la escuela moderna. Para Pestalozzi, citado por Luzuriaga, para Pestalozzi “la educación verdadera y natural conduce hacia la perfección, hacia la plenitud de las capacidades humanas... Es una verdad universal –dice- que sólo es esencial y realmente educativo lo que afecta a los hombres en el conjunto de sus capacidades, esto es, del corazón, el espíritu y la mano. Todo lo que no afecta a la totalidad de su ser no le afecta naturalmente y no es humanamente educativo en toda la extensión de la palabra”. Finalmente, Condorcet señalaba, en plena revolución, que la finalidad de una instrucción nacional constituye para el poder público un deber de justicia y libertad. La educación comprometía entonces las

³⁶ Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la Educación* (Barcelona: Fontanella, 1973), 125.

³⁷ Immanuel Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 2003), 31 y 32.

³⁸ Lorenzo Luzuriaga, *La escuela Nueva Pública* (Buenos Aires: Edit. Losada, 1965), 153-154.

ideas, los proyectos y las pasiones del Siglo XVIII que, vistos en perspectiva, también conmovieron la conciencia social de los dos siglos subsiguientes.

Estos pensadores comprendían que toda su proyección política e intelectual sólo era posible en la medida en que la educación sufriera una transformación definitiva que se buscaría proyectar mediante la creación de la escuela pública, en manos de Diderot y Montesquieu, entre otros. En otras palabras se vivía, como lo llama Gantiva, un optimismo educativo, otro de los signos de los nuevos tiempos: entusiasmo, preocupación y deseo por la formación de los ciudadanos.

Kant, como lo señala Gantiva Silva (1989), muestra que la formación del espíritu y la organización de la escuela sustentaron el proyecto burgués, preocupado por “la disposición moral de la humanidad” que se buscaba orientar a través de la escuela, dado que se tenía la convicción de que la educación ejercía un influjo ilimitado. Por esta razón por la cual “la Ilustración y la revolución francesa colocaron en el centro de sus preocupaciones el problema político-pedagógico, por considerarlo decisivo para su empresa histórica”³⁹. A manera de conclusión, Gantiva propone que “habría que pensar que la escuela es un homenaje de la Ilustración y de la Revolución Francesa, en tanto se proyecta como una de las principales realizaciones más felices, aunque también más conflictiva.” (Gantiva Silva 1989, 29)

Ahora bien, aunque este fue el siglo de los pedagogos fue en el siglo anterior, a finales del XVII, en pleno Renacimiento, en donde se produce la primera gran obra pedagógica, *La didáctica Magna (1630)*, cuya autoría corresponde a quien se le ha considerado el padre de la pedagogía, Juan Amós Comenio (1592-1670). Esta, la más famosa de sus obras, resulta de la preocupación del pedagogo no solo por dirigir bien la educación de los niños sino, también, por mejorar la dirección de las instituciones educativas. Es el creador del primer libro ilustrado para niños, *Orbis sensualium pictus (1658)*, consciente de que la tarea de los niños de aprender era ardua y pesada y, por lo tanto, debería ser al menos divertida.

³⁹ Jorge Gantiva Silva. "La Ilustración, la escuela pública y la revolución francesa". *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, n. 21 (1989).

Hay que considerar también que cada una de estas perspectivas se vincula con una determinada imagen de infancia. Como se sabe, durante mucho tiempo en la historia se han producido representaciones de la infancia que la definen como sujeto pasivo de aprendizaje, vacía de conocimientos y sin intereses ni experiencias propias; a la que, por tanto, debe socializársele para que se “ajuste” al mundo de los adultos. Así por lo menos parece constatarlo la pedagoga y psicóloga argentina Emilia Ferreiro⁴⁰ –alumna de Piaget- que asevera, refiriéndose al derecho de los niños a la alfabetización, que

Los niños -todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo. Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir". Que así sea, aunque la conjugación no lo permita (Ferreiro 2000, 22)

En la filosofía pedagógica que Comenio desarrolla en *Didáctica Magna* afirma el papel esencial de la educación –reservada entonces a las clases privilegiadas- para mejorar al hombre en la sociedad, y para ello la educación debe de ser una cuestión universal. Para Comenio nadie debe ser excluido de la educación ya que es la fuente de sabiduría del ser humano. Por consiguiente, hay que tratar a todos como se merecen y no menospreciar a otros porque les cueste más trabajo asimilar un tema. En ese sentido, el pedagogo busca sensibilizar a los docentes para que estos tengan consideración hacia sus alumnos, los atienda adecuadamente e interactúe con ellos para así obtener éxito en el aprendizaje. Una idea central del autor en este libro es considerar que el centro de atención debe de ser el alumno, y el propósito es que éste comprenda, retenga y practique todos estos contenidos para mejorar su aprendizaje.

En su *Didáctica Magna* Comenio indica que los estudios deben graduarse a la capacidad de los discípulos, la enseñanza debe ser atractiva y el aprendizaje traducirse en utilidad. Para alcanzar estos objetivos es importante tener un orden, es decir objetivos, metas claras y un método de estudio para que el aprendizaje sea ameno y comprendido por todo aquel que siga sus estudios. Quizá con esta intención fue que también se inventó los libros de

⁴⁰ Emilia Ferreiro, "Leer y escribir en un mundo cambiante." *Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en Novedades Educativas*, n. 115. 2000.

texto y, especialmente, los ilustrados, considerando que a través de la imaginación infantil comprenderían y entenderían mejor sus enseñanzas.

En la tercera parte de este libro se refiere también a la organización escolar. Propone una ordenación de la enseñanza que se inicie desde lo más sencillo a lo más difícil, conforme a las etapas de desarrollo de los niños. Para ello propone cuatro escuelas, muy semejante a las modalidades que actualmente existen en Colombia: la escuela maternal (Jardines infantiles u Hogares infantiles), la escuela elemental (la primaria), la escuela latina o gimnasio (la secundaria) y la academia (universidad). Para el pedagogo la enseñanza de la ciencia se debía iniciar desde la escuela materna. Estas son las ideas centrales que encontramos en este libro, una de las obras más leídas de la literatura pedagógica, y que sigue siendo referencia imprescindible de los pedagogos actuales.

En cuanto a *Orbis sensualium pictus* (1658), como lo señalé antes, el primer libro ilustrado para niños, se trata de un mundo visible en dibujos pensado para el aprendizaje del Latín, y que pretende ser un ejemplo de lo que deberían ser los materiales didácticos, en la dirección de lo que propone en su *Didáctica Magna*, en particular su idea de que la enseñanza debe ser atractiva y asimilable. De ahí que en *Orbis* las figuras se ilustran con animales y acciones que van desde lo más sencillo a lo más difícil para que los niños comprendieran con más claridad y facilidad las temáticas vistas en sus programas. Desde este sistema el obispo Comenio quería dirigir la progresión moral e intelectual de los estudiantes.

Estos propósitos no son lejanos a los que orientan la educación en nuestra época. De hecho el estudio de los universos visuales es obligado como elementos constitutivo del mundo contemporáneo, marcado por avances en el desarrollo de tecnologías de la comunicación, la información digital e Internet, lo que permite afirmar la necesaria incidencia de los estudios visuales más allá de su lectura desde una historia del arte para llamar la atención sobre los modos de ver actuales y sobre la necesidad de una formación del mirar y del ver, sin dejar de reflexionar, por supuesto, en el lugar de la escuela y de la cultura en la formación de sujetos visuales.

Ahora bien, el poder que puede tener la imagen como herramienta didáctica dependerá del enfoque pedagógico que oriente la acción del maestro. De cualquier manera, el poder de la imagen es reconocida en las acciones educativas que nos exige la sociedad

contemporánea, invadida de imágenes. También ha sido reconocido, aunque menos visible, en las pedagogías tradicionales. Los usos de la imagen con fines didácticos, metodológicos y educativos desde el lugar del maestro tiene, a su vez, su correlación en la función de la imagen como parte del proceso de aprendizaje y adquisición de destrezas y conocimientos por parte de los niños.

Estas funciones han tenido diferentes grados de importancia a lo largo de la historia de la pedagogía y, por tanto, de la historia de la escuela misma. Por eso es importante que esta historia se piense en su relación con la sociedad y con su desarrollo tecnológico. Una historia que, por ende, tendrá que pensar el quehacer del maestro en el aula y la manera como utiliza los recursos visuales como herramienta educativa, pedagógica y didáctica pasa por reconocer la importancia de una formación crítica y autónoma en una cultura visual que los provea de herramientas para enfrentar las nuevas formas de conocer de las culturas infantiles y juveniles.

Dado que uno de los objetos centrales de este trabajo es la pedagogía, en este caso para reconocer el poder pedagógico de la imagen, esto es su valor como herramienta didáctica, me ocuparé de la misma en esta primera parte para luego establecer su relación como herramienta educativa. De acuerdo con esta consideración, es indudable la importancia que ha adquirido la imagen en nuestros tiempos, desde diferentes soportes, y con diversidad de propósitos, lo que parece estar más reconocido por la sociedad del espectáculo y del mercado que por las instituciones educativas contemporáneas. Este hecho plantea dos serias dificultades que entran en conflicto: la primera, la falta de cultura visual de los maestros, enfrentado sin embargo a la obligación de usar imágenes como parte de sus métodos de trabajo en el aula, y con propósitos definidos tanto desde la didáctica como del currículo⁴¹.

La segunda, el niño, a diferencia del maestro, él está provisto de una cultura visual a partir de la cual maneja algunos códigos para la lectura de imágenes que amplía sus márgenes de libertad a la hora de interpretar la imagen, y muchas veces logra hacerlo desde una mirada más abierta que la del maestro mismo. Como punto de partida, y de una manera muy general, me referiré al sentido de la pedagogía desde la cual se orientará este trabajo

⁴¹ Aquí el currículo se entiende como los contenidos, metodologías y propósitos obligatorios de ley.

para luego referirme a los elementos pedagógicos y su articulación con las prácticas de enseñanza, los contenidos curriculares y las herramientas y recursos didácticos visuales que entran en juego en el escenario escolar, con el propósito de formar, informar o deformar la percepción que de la imagen tienen niños y maestros.

El sentido de la pedagogía viene dado históricamente, y lo constituyen dimensiones amplias que no se pueden reducir al proceso de enseñanza y aprendizaje; de igual manera, va más allá de su definición como arte, ciencia, filosofía o técnica; incluso, de su uso indistinto que conlleva a equiparar, como si se tratara de lo mismo, educación y pedagogía. Es verdad que todas estas dimensiones hacen parte del saber pedagógico pero, además de esto, la pedagogía también tiene por objeto el estudio científico de los hechos educativos.

Dicho lo anterior, se puede entender que, si aborda los procesos educativos, este acontecer reflexivo involucra también los contextos familiares, la escuela, los medios de comunicación y, en general, los contextos culturales en donde se producen estos hechos educativos, como bien lo indica Rodríguez⁴². De ahí podemos inferir que entre los saberes de la pedagogía está el didáctico, y este, a su vez, constituye una unidad con la acción educativa, y de la manera como estos se relacionan, y según la fundamentación epistemológica que contengas, da lugar a diversos modelos de enseñanza/aprendizaje.

Para comprender mejor el sentido de la pedagogía se puede estar de acuerdo con Jaime Jaramillo⁴³ quien apunta que la pedagogía es “toda actividad que tiende a facilitar la acomodación del individuo a su medio. Por esta circunstancia se hace pedagogía no solamente en la escuela, en el colegio o la universidad, sino en todo lo que podemos denominar organismos y formas de actividad que constituyen el control social.” (Jaramillo Uribe 2002, 14-15). Podría decirse, en una perspectiva arqueológica como la que propone Michel Foucault⁴⁴, que la pedagogía constituye formas de subjetivación del

⁴² Nana Rodríguez Romero, “La comunicación en la educación, la pedagogía y la didáctica”, *Cuadernos de Psicopedagogía* n. 55 (2008), 64.

⁴³ Jaime Jaramillo Uribe, *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura* (Bogotá: alfaomega colombiana, 2002).

⁴⁴ Véase, por ejemplo, Michel Foucault en *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (Madrid: Siglo XXI, 1968).

niño a partir de la cual se ordena el saber que se tiene sobre el niño, y esto se produce desde un condicionamiento epistemológico y cultural, condicionamientos que se van transformando de acuerdo a las dinámicas y rupturas de la historia misma.

De ahí se podría derivar que las prácticas que se implementen responderán a la representación que se tenga del niño como sujeto. En nuestro contexto histórico y cultural esto significa un sujeto frágil, manipulable, analfabeto. Cabe entonces decir que cualquier forma de expresión va a estar condicionada por esta percepción de la realidad que, por lo mismo, se expresará en los contenidos curriculares. En el caso concreto del programa Ondas esta idea se va a traducir en contenidos vinculados con el bienestar del niño, desde ciertas orientaciones que se presuponen en el Código de la Infancia y la adolescencia de 1996, como también en nuestra constitución de 1991 y en la Ley General de la Educación de 1994 que, como dispositivos del discurso jurídico dispone de unos instrumentos que son los derechos de la niñez y la juventud, objeto central de la Línea de Bienestar del Programa Ondas, y que los niños asumen en sus pequeños trabajos de indagación.

Ahora bien, hay que decir que este objeto está subordinado, como objetivo, al propósito general que es transversal a todo el programa Ondas: la formación de la actitud científica del niño. Este hecho institucional permite también pensar en las posibilidades y limitaciones del programa y su alcance político como instancia de transformación de la calidad de vida y del espíritu crítico de los sujetos “educables”. Coherentemente con estos presupuestos, supone una limitación en la formación de una cultura visual crítica, cultura cuyo desarrollo dependerá del lugar social que se les dé a los maestros en una sociedad.

En otra línea, y siguiendo esta perspectiva foucaultiana, estos contenidos curriculares se apoyan en una concepción de investigación que es la que oficialmente convalidan las instituciones de investigación, en correspondencia con la legitimidad que les corresponde a las comunidades científicas. Se trata pues, del quehacer investigativo institucionalizado que, en esa medida, deja fuera otras formas alternativas de abordarlo en tanto no cumplan los estándares establecidos por las formas institucionalizadas de conocimiento de la realidad, formas que se crean desde lugares de poder. En términos de Foucault, se aplican “régimenes de verdad”, es decir, los criterios definidos por la burocracia que controla el quehacer científico, de acuerdo con un estándar preestablecido, a partir del cual se vigila lo que se investiga y se define lo que se ha de investigar.

Ahora bien, el programa Ondas no cierra la puerta a otras prácticas alternativas del “quehacer científico”, otra cosa son sus condiciones de posibilidad. En realidad pasa como con los discursos jurídicos que, al mismo tiempo que se impone un discurso jurídico, su interpretación se hace conveniente, sesgada e interesada para impedir que se cumpla con disposiciones que responderían a una idea de justicia. Así, cuando conviene, la forma del discurso presenta unas fisuras que se contraponen con la realización efectiva de una acción de justicia.

Un ejemplo de ello es el del discurso sobre los niños y sus derechos, que se definen como fundamentales; es decir que, tal como aparecen en nuestra constitución de 1991, deben prevalecer por encima de los de los adultos. Aunque deban garantizarse, en la práctica no se crean las condiciones necesarias para su defensa activa, ya que los que ostentan el poder lo impiden. El discurso y su forma jurídica no se corresponden con las prácticas del discurso jurídico. De igual manera pasa con la investigación en el programa Ondas, sus materiales, las prácticas institucionales tanto de la escuela como de las políticas que lo orientan que no siempre coinciden con su intención. Otro tema sería el de las didácticas. Sobre este tema Jaramillo propone que:

Para fines prácticos la pedagogía debe establecer una división entre pedagogía en sentido estricto y didáctica. La primera se ocupa de los fines de la educación, de definir qué es lo que se busca con el proceso educativo, por ejemplo, si formar un tipo humanista, o un profesional técnico; un tipo nobiliario o tipo burgués, un gentleman o un ciudadano, en el sentido romano (...) La didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. Es la parte metodológica de la pedagogía, la más estrictamente científica y la que se apoya en la lógica y la teoría de las ciencias. Responde a la pregunta de cómo enseñar matemáticas, cómo enseñar historia, filosofía, física, etc. (Jaramillo Uribe 2002, 14-15).

Esta definición de pedagogía puede permitir comprender los debates que, desde diferentes corrientes, se han desarrollado y, sobre todo, explicar por qué la pedagogía tiene diferentes apellidos. Esto se puede entender también desde lo que le da sentido a cada corriente pedagógica, asociado con las nociones de individuo y de sociedad desde las cuales se trazan los fines de la educación.

De ahí que, como lo asegura el mismo autor, “la actividad pedagógica se encuentra ante muchos escollos algunos de ellos no solubles por métodos objetivos. Es posible indicar a una persona la manera más eficaz de enseñar aritmética, pero es casi imposible darle normas precisas y objetivas, de validez general y universal, para cumplir con la que es talvez la tarea más decisiva de toda actividad pedagógica: la formación del carácter, la modelación del alma.” (Jaramillo Uribe 2002, 14-15).

En otras palabras, los fines de la educación en cada agrupación social responden a una demanda por “educar” en función de modelar el tipo de individuos que se requiere para reproducir un determinado modelo de sociedad en un contexto concreto. Esta función de la educación, de la que hace parte la socialización del niño y, en ese sentido, se encarga de la reproducción de la sociedad, sus valores y su sistema de creencias.

En esa idea de argumentación, se puede plantear que las dos, enseñanza y aprendizaje, establecen una relación de transferencia intersubjetiva de conocimiento que puede ser interpretada según el modelo pedagógico. Esto es: la idea de instrucción, si se trata de pedagogías tradicionales, en que se promueve la subordinación y el aprendizaje pasivo. En este caso al niño se le considera intelectualmente como una *tabula rasa*. En caso contrario, de formación, si consideramos las pedagogías críticas en que se promueve la autonomía y el pensamiento crítico y se toma en cuenta los intereses de niños y jóvenes.

Alfaro (1996), por su parte, afirma que los participantes del acto educativo construyen imágenes y metáforas con las que dan sentido a las visiones que guían sus acciones⁴⁵. Esta idea adquiere mayor importancia si asumimos que estas creencias y teorías subyacentes a sus prácticas forman parte del fundamento que permite a los maestros la toma de decisiones pedagógicas.

El acto de educar y de enseñar son dos procesos fundamentales de la pedagogía de los que ya no se discute su pertinencia. En ese sentido, no son temas que den lugar a debates de primer orden en el contexto educativo, máxime cuando ahora se piensan que estos dos procesos forman parte de una misma dinámica. Por tal razón la discusión se desplaza más hacia la preocupación por el sentido de las prácticas educativas. Johann Friedrich Herbart fue quien acuñó el término de "educabilidad" del alumno como un concepto clave de las ciencias de la educación. Lo definió como ductilidad y plasticidad y concepto fundamental de la pedagogía, y aseguró que hasta en los animales se encuentran rasgos de la de la "educabilidad evolutiva". Ahora bien, la "educabilidad de la voluntad" para la

⁴⁵ Gilberto Alfaro, *Evaluación cualitativa: Técnicas y estrategias* (San José de Costa Rica: EUNA, Universidad Nacional, 1996), citado por Karol Viviana Cubero Vázquez y Lucía Svetlana Villanueva Monge, “La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista”, *Revista Nuevo Humanismo* (2014), vol. 2:1, 37-50, 40.

moralidad solo la podemos encontrar en el hombre.⁴⁶ Entre las características que se reconocen como de la "educabilidad" podemos mencionar: es personal, intencional, dinámica y necesaria para la autorrealización.

Tales conceptos han servido como base para los distintos planteamientos que se han generado sobre la educación. Etimológicamente el término "educabilidad" se compone de dos vocablos, educa: educable y educación, del latín *Educāre*: formación, acompañamiento, desarrollo y del vocablo -bilidad, derivado del sufijo -dad, -cuando -dad se aplica a adjetivos verbales terminados en -ble, se forman derivados terminados en -bilidad, proveniente del latín -tas, -ātis, que significa 'cualidad', posibilidad de llegar a, potencialidad; en cuanto al concepto de enseñabilidad: del vocablo enseña; enseñable, del latín *insignia* y plural neutro de *insignis*: que se distingue por alguna señal. Significa insignia, estandarte y señal y bilidad de cualidad. Se refiere a la potencialidad que tienen las ciencias de informar, instruir sus saberes al sujeto, es decir, la posibilidad de ser transmitidas o enseñadas de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original.

Hoy, a través de los postulados de Paciano Feroso⁴⁷ se plantea que la enseñabilidad, un término que él acuña, supone hablar de comunicabilidad. Por tanto, la enseñabilidad ha de convertirse en la vía de acceso a los diversos saberes, y desarrollar códigos elaborados (símbolos, estructuras sociolingüísticas formales), si no se puede desvirtuar su finalidad pues, en la efectividad de la transmisión oral incide distintos factores tales como el grupo social de procedencia, la formación académica y hasta el mismo lenguaje personal.

Así pues, debe existir un equilibrio en las manifestaciones lingüísticas tanto filosóficas como científicas del que enseña con respecto a la preparación del que aprende, el receptor. De la misma forma pueden resultar inadecuados los medios de la comunicación que en el contexto escolar se pueden constituir en los métodos y las técnicas didácticas. Estos

⁴⁶ Johann Friedrich Herbart y Lorenzo Luzuriaga, *Bosquejo para un curso de pedagogía* (Madrid: La Lectura, 1935), 9.

⁴⁷ Paciano Feroso Estébanez, *Teoría de la Educación: una interpretación antropológica*, 2ª. Edición (Barcelona: Ceac Ediciones, 1985).

aspectos pueden limitar el objeto y el contenido de los saberes. Aun así, debería promover la libre expresión gestual y verbal, las palabras con sentido y la lógica de los receptores.

Ahora bien, para un analista como Shulman (1986-1987)⁴⁸ la articulación entre conocimiento pedagógico y contenido involucra saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido. Este saber incluye las más poderosas formas de representación, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros, además de comprender qué hace que un aprendizaje sobre un tópico específico sea fácil o difícil (Shulman 1986, 9). Dicha articulación entre conocimiento pedagógico y contenido de la asignatura representa para el autor la amalgama del contenido y la pedagogía dentro de una comprensión de cómo temas particulares, problemas o situaciones son organizados, representados y adaptados para su enseñanza (Shulman 1987, 8).

En concreto, el autor está llamando la atención en la forma de definir y comprender el contenido y la pedagogía y, además, en cómo estos se vinculan. Para que el maestro realice su docencia de manera adecuada, debe primero transformar lo comprendido sobre los temas que hacen parte del diseño curricular. Es lo que se define como capacidad de enseñabilidad de ciertos contenidos, lo cual se apoya, entre otras cosas, en el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar y, además, en la capacidad de generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento, como también lo menciona Shulman (1999, xi). Se trata entonces de entender como los docentes hacen enseñables los contenidos. Estos conocimientos del docente se expresan en la habilidad de convertir lo que ha comprendido de los temas en estrategias de enseñanza que le faciliten alcanzar los objetivos de aprendizaje de los niños.

En suma, la orientación que se le dé a esta gestión dependerá del proyecto de individuo y de sociedad que fundamenten los supuestos teóricos básicos subyacentes. Es a partir de una visión del mundo que se definen los contenidos de la pedagogía y, así mismo, de las didácticas que contribuyen a su reproducción. En otras palabras, la relación entre

⁴⁸ Ver Shulman, Lee S, *Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*. 1986. 15(2): 4-31; Shulman, Lee S. *Forward*. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Teaching (ix-ii)*. Dordrech: Kluwer, 1999; Shulman, Lee S. Wittrock, M (Edit.). *Paradigmas y programas de Investigación de la enseñanza* (Barcelona: Paidós, 1987).

pedagogía y didáctica deben tener una unidad epistemológica y, por ende, articular contenidos y estrategias didácticas.

Ahora bien, la pedagogía, como herramienta filosófica de la educación, conlleva la justificación de unos determinados contenidos enseñables; la didáctica, de unas técnicas y unas herramientas a través de las cuales se gestionaran esos conocimientos. De ahí que se pueda decir que la coherencia epistemológica de las prácticas educativas está dada por la visión que de hombre y de sociedad se tenga, y que constituye el sustrato que justifica determinadas prácticas y acciones de enseñanza. De igual manera, se puede decir que cada conjunto de prácticas pueden definirse por otros factores que las constituyen: ambientes de aprendizaje, relación de enseñanza/aprendizaje, recursos didácticos, políticas educativas, todos estos en función del objetivo que una sociedad o grupo se trace: la conservación o transformación de la sociedad.

Todos y cada uno de estos elementos definen los contenidos de la pedagogía. En ese sentido se pueden reconocer dos grandes modelos pedagógicos: el de las pedagogías tradicionales, con una visión conservadora de la educación y, en su polo opuesto, las pedagogías críticas, que promueven una reflexión crítica sobre la formación, y en la que se promueven estrategias conducente a la autonomía y a la libertad del individuo, desde la cual se considera que uno de los principales objetivos de la educación debería ser potenciar los talentos particulares de cada individuo.

Así, aprovechar de manera efectiva los recursos visuales supone reconocer la importancia del papel de la percepción de los niños en la construcción del conocimiento. Hay que tener en cuenta que los niños de hoy están bastante familiarizados con la lectura de códigos visuales, lo que da un valor significativo al uso de las imágenes. Sin duda, las imágenes en el mundo de los niños han adquirido un nuevo estatus cognitivo, en tanto han abandonado ese espacio de subordinación al que han estado sometidas en el espacio escolar, en general, y en los textos escolares, en particular.

Planteado este presupuesto, hay que reconocer el potencial motivador de las imágenes como herramienta didáctica, dada su capacidad para representar conceptos complejos y, como en nuestro caso, conceptos que aluden a valores que adquieren su significado en un contexto social y cultural específico. Por tales razones, al docente se le exigen nuevas prácticas y una gestión del conocimiento más activa, más creativa y, por qué no decirlo,

más comprometida con la formación de pensamiento crítico, autónomo y democrático, exigencia que no solo se le debe pedir al maestro sino también a la familia y a la sociedad en general.

Desde esa visión, el contenido del mundo visual que acompañe la formación del niño puede contribuir a alcanzar este tipo de propósito, en tanto la imagen facilite el aprendizaje de la ciencia. Valdría entonces rescatar y destacar que una de las características del quehacer científico en el mundo actual está vinculado con la idea de las comunidades de aprendizaje y de producción de conocimiento desde estrategias colaborativas, ideas que están presentes, de manera explícita, entre los objetivos del programa, aunque las prácticas y los materiales mismos no siempre sean coherentes con esta intención.

En esa medida, si bien el programa Ondas valora la interdisciplinariedad y los métodos dialógicos como modalidad integradas a las estrategias de trabajo de los grupos que, a su vez, son entendidos como comunidades de aprendizaje y producción de conocimiento, en el nivel en que puede hacerlo la escuela. En la práctica, en los relatos visuales esta intención no siempre queda retratada. Todo lo contrario, podría pensarse que las imágenes dan cuenta de pedagogías tradicionales en las que el maestro es el que tiene la autoridad del conocimiento. En la práctica, el conocimiento colaborativo aplica más para la relación entre los niños que en la relación de estos con sus maestros.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se defenderá la tesis de que la comunicación visual y la cultura visual favorecen la educación crítica. No obstante, a la hora de integrar la nueva cultura y los productos visuales o audiovisuales a nuestro trabajo como educadores, el primer problema con el que podemos enfrentarnos reside tanto en la mirada instrumental con la que nos acerquemos a la comunicación y, en particular, al uso de las imágenes, como con el enfoque pedagógico, en correspondencia con pedagogías tradicionales cuyo contenido autoritario poco margen dejan a la imaginación de los niños.

En consecuencia, un cambio de perspectiva exigiría poner en cuestión las lógicas y valoraciones que subyacen a nuestras prácticas en el aula, vinculadas en tal caso con una visión tradicional de la pedagogía, lastrada por enfoques conductistas que niegan la capacidad creativa del niño para producir su propia interpretación de los objetos de conocimiento de la realidad, y hacerlo de forma autónoma.

Mientras desconozcamos que los materiales didácticos visuales son una nueva cultura, y que esta nos permite cambiar las reglas de juego, estaremos ante un conjunto de instrumentos que no tendrán sentido en el conjunto de prácticas del maestro como gestor del conocimiento. Solo se estará limitando a reproducir un modelo de educación conservador, desactualizado, y de espaldas a las demandas de formación del mundo actual. Un mundo cada vez más invadido por imágenes visuales y sonoras.

En esa lógica, y de acuerdo a la manera como lo expresa Arévalo (1998:1), la expresión “una imagen vale por mil palabras” no solo es cuestionable sino cuestionadora pues, como lo advierte el autor, forma parte de la mitología que ha crecido al lado del desarrollo del lenguaje de las imágenes y casi nadie se atreve a cuestionarlo, en tanto es falso, máxime cuando estamos hablando de educación, por su imprecisión y por la ambigüedad que pueda generar una imagen descontextualizada. De la misma manera ocurre con las palabras que, si bien pueden evocar mil imágenes diferentes, cuando se trata de los contenidos discursivos que compartimos en el aula, estos asumen otras exigencias como es la precisión y su intención de orientar, tal como nos lo demanda el proyecto de formación⁴⁹.

A esta ambigüedad, que forma parte del mito de la objetividad de las imágenes, contribuye el hecho de que muchas veces parece pasarse por alto el poder persuasivo que a través de ellas se puede imponer en los sujetos de aprendizaje. En esa dirección, hay que tener presente el papel que juega la imagen como recurso de formación que tiene que ver, en buena parte, con su poder de configuración de lo social. Es indudable que el tipo de uso que hagamos de la imagen como recurso didáctico puede conllevar, o no, a un aprendizaje visual y solidario; de igual manera a un aprendizaje que apela a lo emocional. En tal caso podría tratarse de un uso manipulativo y persuasivo. Esta función de la imagen forma parte del triángulo que configura el mundo de la comunicación: información, persuasión y entretenimiento.

⁴⁹ Javier Arévalo Zamudio, “Imagen y pedagogía”, en *Didáctica de los medios de comunicación*, de Javier Arévalo y Guadalupe Hernández (Coords.), *Programa Nacional* (México: Secretaría Nacional de Educación, 1998), 22-28.

Como observa Lozano⁵⁰ podemos atender a cualquiera de estas dimensiones de manera independiente, pero es preciso saber que se está prescindiendo de una parte (normalmente de dos) de la realidad de los procesos comunicativos. Y prescindir de algunos de estos aspectos es deformar la realidad, alejarse de lo audiovisual, al menos en lo que tiene como fenómeno comunicativo que implica la persuasión y el entretenimiento, con unos recursos propios y específicos. Por otra parte, estos recursos específicos, como bien destaca el mismo autor,

(...) no se agotan en lo material de las imágenes y los sonidos. Lo fundamental es su carácter de discurso, que recurre a la emoción. Mejor: a las razones del corazón, a los sentimientos. Las expresiones de la vida corriente lo confirman. (...) No es lo audiovisual un medio para explicar o razonar. Las imágenes engañan precisamente por la enorme cantidad de información que aportan y el montaje orienta su significado hacia el sentido que establece el guión. (Lozano 2009, 8)

Es gracias a ello que, agrega el autor, cuando se dice que se quiere recurrir a lo razonable, no al sentimentalismo, hay que ser prudente, porque el ser humano no separa sentimientos de razonamientos. Todos estos factores hay que tenerlos en cuenta al referirse a la relación entre lo visual y la educación, porque -como medio de comunicación- el primero se mueve en esa triple dimensión y es preciso ver en qué medida se adecua a los fines que se pretenden conseguir con la segunda (Lozano 2009, 9). A ello habría que observar que si eso pasa en el mundo de los adultos, quienes en principio cuentan con más criterios para diferenciar entre manipulación y realidad, aún más es posible que pase con un receptor infantil.

A pesar de eso, y de acuerdo con las afirmaciones de Dussel y Gutiérrez (2006), la escuela es la que menos forma a sus estudiantes a través de la imagen, y cuando lo hace siempre arrastra el prejuicio de que hacerlo se asocia con carencia intelectual, con la ignorancia, pues son elementos asociados más al espacio de la recreación y la diversión, con poca posibilidad para activar el intelecto y la capacidad de aprendizaje, descuidándose un importante espacio de formación, en un mundo que se mueve alrededor de las imágenes (Dussel y Gutiérrez 2006, 12). Esta idea adquiere más fuerza si consideramos la cultura visual en que se desenvuelven los niños en la actualidad, una cultura que les permite ir a una velocidad mayor que la que permiten las dinámicas curriculares de las instituciones

⁵⁰ Jorge Sebastián Lozano, *El audiovisual y la educación para el desarrollo: del entretenimiento a la participación* (Valencia: Fundación Mainel 2009).

educativas, muy lastradas por prácticas tradicionales que responden a modelos que ya no resultan tan útiles.

Por eso se hace necesario hablar de cultura visual en el sentido de prácticas que tienen que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos de lo que llamamos el espectador, que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un objeto de arte sino una serie de cosas que son experimentadas por los sujetos en todos los tiempos. Esta dinámica cultural visual, en una etapa “oculocéntrica”, exige una nueva pedagogía de la mirada que permita recuperar el gusto por las imágenes y por el sentido que se puede construir de ellas y con ellas. Así lo observan Dussel y Gutiérrez:

Si “ver, conocer, dominar” fue una secuencia epistemológica y política central para la modernidad del siglo XVIII, la actual expansión de los medios audiovisuales extiende y transforma ese régimen de representación. La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta *anorexia de la mirada*, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada (...) Se señala muchas veces que “una imagen dice más que mil palabras”. Ello no siempre es cierto: hay imágenes que valen mucho y otras que valen poco, y lo mismo puede decirse de las palabras. Pero frente a aquello que nos enmudece, nos supera, nos conmueve y nos afecta, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadores, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes. Y también sea ofrecer imágenes, imágenes otras que den cauce al trabajo intelectual y la reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy (Dussel y Gutiérrez 2006, 11).

En buena parte eso justifica estudiar los procesos educativos, a partir de los poderes de la imagen para abordar los cambios y continuidades culturales de las sociedades contemporáneas; el significado, su sentido y apropiación en las instituciones escolares. Esto si partimos del presupuesto que en nuestra época actual se pueden identificar nuevas culturas juveniles e infantiles que tienen formas de comunicarse y relacionarse con los mensajes de manera diferente y, así mismo, modos de relacionarse con los adultos, entre estos los maestros, y de instaurar nuevas formas de comunidades (que ahora también son virtuales) de las que se pueden derivar otras condiciones de inclusión/exclusión y, por qué no, otras estrategias para ejercer la ciudadanía, lo que supone lógicas diversas para comprender lo público, apropiarlo y reinterpretarlo.

En este orden de ideas, los usos y representaciones de lo visual nos pueden proveer nuevas pistas para comprender estas otras formas de ubicarse en la red de relaciones sociales que constituye la sociedad y que nos puede aportar otras lecturas desde, a su vez, la red de representaciones visuales que acompañan los materiales utilizados con un propósito

educativo y que nos cuestiona sobre hasta dónde podemos hablar de la existencia de una cultura visual, si entendemos como tal las prácticas que tienen que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos de lo que llamamos el espectador, aquel que mira o ve (Richard 2006). Por su parte Gardner⁵¹ se refiere a como

Todas las discusiones sobre cuestiones educativas comportan tener en consideración los valores, y ese truísmo ha sido incorporado al ámbito, a menudo controvertido, de la educación artística. Platón consideró peligrosa la educación en las artes para los fundamentos de la sociedad; los dirigentes religiosos y políticos proporcionaron (y finalmente retiraron) su ayuda a los talleres de los más talentosos artistas durante el Renacimiento; los gobiernos totalitarios del siglo XX se inmiscuyeron inmediatamente en las aulas donde se impartía la enseñanza de las artes; e incluso en las sociedades democráticas se plantean debates acalorados y sin solución acerca de si los fondos públicos deben utilizarse para respaldar las escuelas de arte, especialmente en el caso en que los estudiantes producen obras que ofenden las costumbres sociales y políticas de segmentos de la comunidad. (Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* 1994, 11)

Todas estas dificultades pueden contribuir a que lo que se produzca sea más reproducción que creación y que falte libertad para expresiones visuales que representen los intereses más íntimos de los niños y jóvenes; que, incluso, sean contrarias al universo de valores y de intereses de los adultos a los que objetan? ¿Con qué tanta libertad pueden expresarse los estudiantes e, incluso, antes que esto, con qué tanto espacio cuentan, y de qué calidad, para dar rienda suelta a su creatividad? Estas cuestiones son parte de las quejas y reclamos que hacen los estudiantes; lo que permite entender el espacio que se le da a las imágenes pero, aún más, a la apropiación libre de la imagen por parte de los niños. Se trataría de generar una verdadera oportunidad de inclusión y de dotar de poder su propia palabra.

Un uso adecuado de las ilustraciones se traducen en mejorar los ambientes de aprendizaje, fomentar la participación de otros integrantes de la comunidad educativa (padres de familia, funcionarios de la institución, vecindario), propiciar espacios de conversación, discusión y negociación de ideas. Son condiciones para el desarrollo de las habilidades sociales, factor para aportar a una sociedad más solidaria, y comunicativas, desde las cuales se pueden estimular la imaginación y la habilidad de expresarse a través de lo visual, lo que puede generar condiciones para la participación en lo público- ingredientes fundamentales de una sociedad democrática; además, aportar al desarrollo de las habilidades cognitivas y científicas.

⁵¹ Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós, 1994).

Aplicar estrategias didácticas apoyadas en lenguaje visual para acercarse a las realidades puede ser una estrategia que la mayor parte de las veces suele ser subutilizada, en parte por falta de formación para sacar el mejor provecho, comparativamente con el uso de los lenguajes escrito y oral, que han primado en la escuela. A esta falta de cultura visual se suma también la precaria formación en investigación que hace que este tipo de proyectos no logren cumplir con sus objetivos o que lo haga de manera insuficiente, con lo cual fomentar una actitud investigativa puede quedarse limitada, frente al mundo de repertorios visuales que ya tienen mucho niños y jóvenes que podría ser mejor utilizado, y que incide en la capacidad crítica y de observación tanto de adultos –en este caso docentes- como de niños –estudiantes-. Para Duran el conocimiento de la realidad es

Una de las funciones con las que los maestros más frecuentemente utilizan la imagen. La ilustración como elemento que “muestra” una realidad, como acompañamiento al enunciado expositivo de los maestros; desde luego no siempre lo que pretenden mostrar las ilustraciones es inmediatamente captado, aprendido o asimilado, de allí que el papel que juegan los maestros como acompañantes en la formación es imprescindible. Con frecuencia podemos encontrar que no hay coincidencia entre lo que los maestros ven en las ilustraciones y lo que ven sus estudiantes. De allí que es el maestro el que termina ambientando el contexto de lo que quiere mostrar, lo que ratifica con la actividad que elija para acompañar la experiencia o el aprendizaje que pretende (Durán 2009).

Ahora bien, con el maestro pasa lo mismo que con el creador, que utiliza el ingenio para buscar la complicidad con el espectador reclamándoles su capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta por la imagen. Esta relación es siempre una transgresión y es una manera de expresar lo que la realidad no nos lo permite y que el creador, a través de la capacidad figurativa de la imagen, representa –y nos hace ver- que si es posible. Duran observa que:

Como estamos habituados al hecho de que la imagen represente realidades, la imagen utiliza todos los recursos que tiene a su alcance para mentir haciendo realidad lo imposible. Que capte esta mentira, esta transgresión, esta alteración de la norma que sólo el dibujo hace posible, es lo que el ilustrador, y en su lugar el maestro, espera del lector/alumno. (Durán 2009, 101-102).

Este hecho es lo que Durán define como la vía comunicativa por empatía ingeniosa. La ausencia de una formación en la cultura visual por parte del maestro no ha sido considerada tradicionalmente como un problema, ya que estas competencias se perciben más bien como propias de los especialistas en comunicación y, por tanto, no se consideran déficits formativos. Ahora bien, su carencia en la práctica puede convertirse en un *hándicap* que dificulta que la enseñanza pueda llegar a ser atractiva para el estudiante ducho en el mundo visual. En parte esto puede responder a que se piensa que la escuela

es un espacio de aprendizaje de cosas que otros ya han descubierto y no un territorio donde podemos crear nuevos conocimientos, desde las situaciones cotidianas de los estudiantes, sin que ello pase por la obligación, lo cual además de mejorar la calidad de la educación puede mejorar los ambientes de enseñanza/aprendizaje.

Por lo que precede, se desconoce u olvida que el acercamiento al conocimiento de diferentes realidades está matizado por la libertad de dudar, la construcción de oportunidades abiertas y la excitación por descubrir. Y aunque se aduce que estos elementos son atributos de la mente, en realidad son características del actuar cotidiano que, llevado a la escuela, podría significar un aprendizaje y un quehacer más significativo.

En ese orden de ideas, cómo entender que desde la escuela se puede propiciar una actitud hacia el conocimiento de la realidad, actitud que conduce a interrogarse sobre el entorno y derivar preguntas que bien pueden constituirse en objeto de estudio. Es pues la manera cómo hacemos de la preocupación por nuestro entorno una forma de vida y, por tanto, una forma que orienta a una actitud activa frente a la realidad, que se nos presenta como imágenes, no siempre de manera consciente. Siendo así, es posible crear y recrear esta realidad en que lo sensual del arte, las imágenes y los sonidos pueden ayudar a enriquecer nuestro imaginario sobre la ciencia, más allá de los esquemas preestablecidos por las elites científicas.

Para fomentar una cultura visual entre los niños y los jóvenes es necesario crear mecanismos que permitan a los maestros trabajar desde otras perspectivas, creando ambientes de aprendizaje que generen relaciones de mayor equidad y reconocimiento. Esto favorecería no solo a los niños sino, igualmente, a los maestros y a los adultos que rodean al alumno. Máxime si se tiene en cuenta las competencias de las nuevas generaciones en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, cuando tienen acceso a ellas.

De cualquier manera, es innegable la fuerza que cada vez más adquieren las tecnologías de la comunicación y la información para la educación, y con ellas, el lugar que va ganando la imagen como una herramienta de la que los maestros no pueden prescindir si esperan generar un impacto significativo en la formación de sus estudiantes, impacto que puede ser efectivo si además educamos, no solo la de los niños, también la propia. En este

contexto es que adquiere sentido la observación de Jean Baudrillard⁵² de que hoy en día, en el corazón de esta videocultura, "siempre hay una pantalla, pero no forzosamente una mirada". Si se extrapola esta idea, podemos decir que hay una imagen pero no siempre un proceso de análisis sobre su creación y sobre su relación con el texto que la acompaña. Es posible aceptar que exista un espíritu de contemplación de las imágenes pero también habría que aceptar que tal espíritu se ha modificado sustancialmente.

Ahora bien, no podemos dejar de lado que esta educación de la mirada en un contexto escolar no se puede hacer al margen de considerar, al mismo tiempo, la mirada que tenemos sobre los niños, consideración que explicará el tipo de relación que establezcamos con ellos. Si observamos un poco, nuestra percepción sobre los niños se corresponde con las imágenes y representaciones dominantes, impuestas por la mirada especializada de la ciencia y la divulgadora de la prensa y los libros. Una mirada que, como bien lo señala Castillo T. (2003) refiriéndose al caso de la mirada sobre la fotografía, sufre hoy una serie de rupturas y continuidades que deben revisarse. La dirección y el tránsito de estas lecturas avanza, en términos generales, de una homogeneidad a una heterogeneidad que, en la medida en que los implícitos culturales y académicos de la mirada especializada sobre el niño se fue diluyendo, y fragmentando posteriormente en la mirada periodística con enfoque comercial y noticioso, se impuso, diversificándose ante la cantidad y calidad de lectores, con lo que las interpretaciones de las Fotografías se ampliaron en forma sustancial (Castillo del Troncoso 2003, 1-2).

Un nuevo modelo pedagógico debe estar consciente de los nuevos modos de percibir y de sentir de los sujetos que van a estar inmersos en él. Este modelo debe romper con la verticalidad de la información que propone la escuela, pues nos encontramos en una época en donde es muy fácil acceder a la información. Así que este modelo debe posibilitar una horizontalidad de la información y una relación más respetuosa en el intercambio comunicativo.

Para gestionar este modelo en el marco de la educación inicial (la que corresponde a la Primera Infancia), de manera efectiva, se debe tener en cuenta las necesidades específicas de cada etapa de desarrollo a la hora de considerar lineamientos curriculares y actividades

⁵² Jean Baudrillard, "Videosfera y sujeto fractal", *Videoculturas de fin de siglo* (1990), 36.

a través de las cuales se implementan tales lineamientos. Para este caso, hay que tener en cuenta la forma de actividad esencial de los niños como es el juego. A través de este, el niño toma conciencia de lo real, se implica en la acción, elabora su razonamiento, su juicio. Al respecto, el juego se ha definido como un “proceso sugestivo y substitutivo de adaptación y dominio” (Villarreal 2016, 18), y de ahí su valor como instrumento de aprendizaje, puesto que aprender es enfrentarse con las situaciones, dominándolas o adaptándose a ellas. El valor “sustitutivo” del juego es servir como tránsito a las situaciones adultas, en el caso de la primera y segunda infancia, lo cual se puede apreciar en los juegos en que los niños representan actividades de la vida cotidiana de los adultos que les acompañan, juegos como ir al mercado, atender la familia o representar un oficio. De ahí que el juego se considere como uno de cuatro pilares de la educación inicial, como se denomina a la educación dirigida a la Primera Infancia.

Para nuestro caso hay que hacer la consideración de que los maestros de Primera Infancia, que participaban por primera vez en el programa Ondas que realmente está dirigido a poblaciones escolares a partir de los 8 años, hicieron una apropiación del programa a los objetivos de desarrollo de la población que atienden, que es la población entre 0 y 5 años. Para este rango de población las políticas educativas tiene unos contenidos particulares, diferente de los que se dirigen a poblaciones infantiles mayores a los 6 años de edad. Esto puede explicarse recordando que los principios rectores de la educación escolar en general se sustentan en los 4 pilares del conocimiento para el siglo XXI o 4 aprendizajes fundamentales, de acuerdo con la propuesta del informe para la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (1997), elaborado por la misión liderada por el ex primer ministro de educación en Francia, Jacques Delors. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Para el caso de la educación inicial, el objetivo principal que se establece es potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, promover, acompañar, favorecer y fortalecer las actividades propias de la Primera Infancia. Acogiéndose a esos objetivos, la Política Pública de la Primera Infancia en Colombia propone los 4 pilares del trabajo pedagógico que son: el Juego, la Literatura, el Arte y la Exploración del Medio. Estas actividades son vitales para su desarrollo puesto que a través de estas la niñez interactúa y se relaciona con otros, con sus familiares y con el medio. A estas políticas es que se responde utilizando el juego como base metodológica de actuación, proponiendo rincones de juego

que brinden al niño la oportunidad de descubrir, explorar, investigar, comunicar e intercambiar. Esto contribuye al desarrollo de aspectos como la

- Creatividad: capacidad de crear y transformar a partir de la experimentación.
- Autonomía: ser capaz de pensar por sí mismo y con sentido crítico.
- Sensibilidad: interiorización de sentimientos y sensaciones.
- Comunicación: expresión de sus intereses, motivaciones y preferencias.

Para ampliar la reflexión sobre estos aspectos, puede apropiarse algunas ideas de Perrenoud⁵³, quien propone diez grandes familias de competencias que los maestros deben desarrollar, y que el autor expone a lo largo de diez capítulos. Como punto de partida, el autor propone que los maestros deben recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y a situaciones problema. Estas diez grandes familias se pueden resumir como: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) gestionar la progresión de los aprendizajes; (3). Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (4). Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; (5). Trabajar en equipo; (6). Participar en la gestión de la escuela; (7). Informar e implicar a los padres; (8). Utilizar las nuevas tecnologías; (9). Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y (10) Organizar la propia formación continua.

En lo que respecta al uso de la imagen, el Ministerio de Educación Nacional en su Documento no. 10, sobre Desarrollo infantil y competencias de la Primera Infancia⁵⁴, postula tres conceptos claves como preámbulo a su exposición de las orientaciones para el uso de la imagen en el aula: primero, un nuevo concepto de desarrollo (no por estadios ni lineal); segundo, el concepto de competencias (se reconoce en el hacer del niño una función del pensamiento); y, tercero, el concepto de experiencias reorganizadoras (logro de desarrollo que viene de la movilización de una competencia y se prepara para otra). Este documento, se ha ganado muchas críticas porque aunque pretende superar las

⁵³ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (Barcelona: Grao, 2004).

⁵⁴ Ministerio de Educación Nacional (MEN), Documento, N°. "10, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia." (2011).

pedagogías tradicionales, en la práctica sigue promoviendo una pedagogía muy instrumental y autoritaria.

En respuesta a estos cuestionamientos, en la política pública de Educación Inicial para la Primera Infancia, basada en el Decreto 057 del 2009, se replantean estos conceptos y en cambio se proponen unos lineamientos pedagógicos y curriculares, lo que permite mayores espacios de autonomía a los maestros para diseñar sus actividades. Entre estos lineamientos está el de promover el arte como una de las actividades que se deben desarrollar en la Primera Infancia. Se acepta, por tanto, que la expresión artística puede ser un lenguaje alternativo de comunicación, y que este potencia la creatividad, la sensibilidad, la capacidad de expresión y el sentido estético. De acuerdo con este lineamiento, las actividades artísticas contemplan tres tipos de lenguaje: expresión dramática, expresión musical y expresión visual y plástica. Respecto de la expresión visual y plástica se tiene en cuenta:

1. El rol del docente: en el caso de la expresión visual la política plantea el rol del docente como un rol de observador y de creador de espacios que promuevan la posibilidad de que los estudiantes puedan liberar su imaginación.
2. Planeación: la política pública plantea que debe haber poca planeación de actividades específicas y lo que debe haber es planeación de espacios donde los estudiantes puedan desarrollar y explorar.
3. Intencionalidad: la política pública plantea que la intencionalidad de este lenguaje debe ser brindarle al estudiante la posibilidad de plasmar de forma tangible lo que está sintiendo. Así mismo, se busca que los niños puedan apreciar y representar ideas, emociones, sensaciones, espacios, etc., que les permita expresar su mundo interno y, finalmente,
4. Recursos: en este punto la política es imprecisa, aunque plantea que los recursos deben estar relacionados con la exploración, y que a partir de esto los niños puedan comenzar a expresarse.

En síntesis, entre los usos más frecuentes que los maestros y agentes educativos hacen de la imagen encontramos:

- a. Familiarizar al estudiante con la realidad como apoyo al aprendizaje de nociones y conceptos.
- b. Despertar curiosidad y expectativas, inducir a la formulación de preguntas, capacidad de respuestas y de exploración de posibles soluciones.
- c. Fomentar la narración de historias.
- d. Animar la emulación de valores, acciones y comportamiento
- e. Como ambientación en espacios de recreación
- f. Para desarrollar habilidades de observación.
- g. Inducir a la participación y motivar el trabajo en equipo
- h. Catalizar experiencias y generar espacios de diálogo, discusión y conversación.
- i. Recrear historias y cuentos como motivación a la producción de relatos propios, y otros géneros narrativos, expresivos y didácticos que promueven el desarrollo de competencias comunicativas y sociales.
- j. Propiciar la producción de nuevas imágenes a partir de la apropiación de imágenes.

A pesar de todas estas posibilidades, se deja de lado, al parecer, la formación de un ciudadano crítico y en libertad, y su derecho a crecer, en sabiduría y calidad de vida en nuestras conflictivas e inequitativas sociedades que supone una educación crítica y comprometida que abra oportunidades de libertad y de desarrollo del potencial, en coherencia con estos contextos sociales complejos y conflictivos. En palabras del educador brasileño Paulo Freire,

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio yo, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, La educación como práctica de la libertad 1969, 85).

Para finalizar, hay que señalar que las imágenes adquieren una continuidad en la medida en que sean coherentes con el propósito que se materializa en el relato. Significa que si los maestros utilizan la imagen como acompañamiento a la narración de sus relatos, desde una intención que responde a sus objetivos pedagógicos y curriculares, esta continuidad se produce no solo en tanto responda a la exigencia del relato y del mensaje que se quiere

transmitir, sino también en cuanto responda a las necesidades de desarrollo o formación del niño.

En esa medida, el maestro requiere educar la mirada y cualificar su cultura visual para integrar las imágenes a sus prácticas desde una decisión consciente y sustentada pedagógicamente. Solo a partir de estos elementos es que el uso de la imagen puede cumplir con los propósitos de fomentar la autonomía y el interés de niños y jóvenes por el conocimiento. Más allá de las directrices que contienen las políticas públicas de educación, que no siempre se apoyan en criterios pedagógicos, la conciencia y la formación en una cultura visual y en enfoques pedagógicos progresistas, va a determinar la manera como el maestro implemente prácticas que realmente fomenten la autonomía y el interés del niño por el conocimiento. Desde esta perspectiva, hay que concluir que, finalmente, es él quien deberá tomar decisiones para enfocar su actividad en el aula; por lo tanto, de él depende que sus prácticas reproduzcan la cultura oficial o, por el contrario, que sus prácticas sean liberadoras y opuestas a la reproducción de una sociedad autoritaria, vertical y excluyente.

2.3. El poder de la imagen como herramienta de aprendizaje: el lugar del niño como receptor

La función del arte / 1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas dunas de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

-¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano

El libro de los abrazos (1989)

En este apartado el interés se centra en comprender el uso social que los niños hacen de las imágenes como expresión visual y como medio para producir una mirada de la realidad que, muchas veces, es reflejo de su realidad. El abordaje de este uso y de cómo los niños se relacionan con la imagen se llevará a cabo desde elementos teóricos de la comunicación visual, la sociología y la psicología del conocimiento o del desarrollo infantil.

Estudiar los usos y producción de relatos visuales por parte de los niños debe partir de reconocer como antecedente histórico el hecho de que esta categoría de población ha sido invisibilizada en el discurso adulto dominante, que ha negado su estatus como ciudadano. Posteriormente se ha producido una revisibilización de la que el mercado da cuenta al ubicarlo como consumidor. De tal manera, el lugar del niño como receptor supondrá entenderlo también como un consumidor de imágenes que derivará en un consumo de otros tipos. Esto también aplica para pensar cómo será objeto de la industria editorial que rodea el mundo de la educación y, por tanto, del mercado de los materiales didácticos de los que se encarga la industria gráfica editorial.

Esta invisibilización y sus efectos se puede inferir del hecho de que, como lo muestra Jaramillo⁵⁵, solo a partir del siglo XX, gracias a todos los movimientos a favor de la

⁵⁵ Jaime Jaramillo Uribe, *Memorias intelectuales*, (Bogotá: Taurus- Universidad de los Andes, 2007).

infancia y las investigaciones realizadas, es cuando se reconoce una nueva categoría: el niño como sujeto social de derecho. Como lo menciona Jaramillo, la “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Desde entonces son muchos los autores que comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción (Jaramillo 2007, 111-112).

En la actualidad, no solo se reconocen estas diferencias y la necesidad de un desarrollo pleno e integral de esta población sino que, además, hay instrumentos internacionales de defensa que se ocupan de visibilizar las particularidades y necesidades de los niños y adolescentes, y plantean estrategias políticas que se basan en la necesidad de una protección especial para aminorar el impacto negativo de los fenómenos sociales que resultan de la relación con los niños. Es el caso de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Esta convención exige cambios sustanciales como, entre otros, el paso de la noción del menor como objeto de la compasión-represión, al de la infancia-adolescencia, como sujeto pleno de derechos. Una explicación al respecto nos la ofrece Fernández de los Campos⁵⁶:

La Convención Internacional de los Derechos del Niño es un instrumento jurídico que se funda en la condición de personas de niños y adolescentes. Esto significa que se reconoce la dignidad del niño, lo cual implica que aquellos servicios que el Estado y otras instituciones establezcan para su beneficio no responden a un gesto de caridad y de espontánea solidaridad activa de unos frente a otros, o a una alternativa que se escoge de manera opcional, sino que se trata de la respuesta jurídica y social al cumplimiento de unas normas para las cuales se prevé un mecanismo de información y revisión de su aplicación. (Fernández de los campos 1999)

Esta convención modifica de manera profunda y radical la concepción de la niñez, y pone el tema del niño, su vida y su desarrollo como una prioridad internacional y como un imperativo jurídico y moral en cada Estado, válido tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra y en condiciones de normalidad como en emergencias. Por todos estos propósitos esta convención es un verdadero hito en la historia de la condición jurídica de la infancia y mediante ella se le reconoce como titular de derechos, con estatus de persona

⁵⁶ Aída Elia Fernández de los Campos, "La Convención de los derechos del niño." *Reflexión Política* 1.2 (1999).

y de ciudadano, y gozan de una protección complementaria de sus derechos que no es autónoma, sino fundada en la protección jurídica general. En dicha convención se definió la noción de "niño" a toda persona menor de 18 años, a menos que las leyes de un determinado país reconozcan antes la mayoría de edad.

Proveniente de esta Convención en Colombia se expide, en ese mismo año, el Código del menor, mediante el Decreto 2737 de 1989. Antes no se preveía un tratamiento jurídico que atendiera las condiciones especiales de desarrollo físico y psíquico del niño y era como si la categoría "niño", como sujeto, no existiera, igual que ocurría en buena parte del mundo. Ante las nuevas situaciones y avances en materia de derechos del niño, este decreto quedó perdió caducidad y se hizo necesario pensar un nuevo instrumento jurídico que respondiera a los nuevos retos en materia de defensa y garantía de los derechos del niño y se creó la Ley 1098 de infancia y adolescencia. En ella se recoge muchos de los principios de esta convención, pero avanza en la formulación de políticas que respondieran a problemas que, aunque no son nuevos, no se habían reconocido como tales, como también a que se reconociera las necesidades educativas de la población de Primera Infancia, además de otros elementos como reconocerles derechos políticos y civiles, como ciudadanos.

Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales para con ellos. Pero este reconocimiento no siempre resulta claro, sobre todo si se piensa en muchas de las prácticas autoritarias que subsisten en la relación del adulto con el niño. Tales prácticas pueden conllevar a que estos instrumentos de defensa de derechos se puedan constituir más en un dispositivo de control de los adultos antes que un referente para garantizar su protección y seguridad. En parte este hecho podría explicarse a partir del imaginario adulto que pone en duda la capacidad intelectual de los niños, sus criterios para tomar decisiones o porque se le ve como a un sujeto al que le falta desarrollo para convertirse en adulto.

En ese sentido nos aporta a la discusión María Victoria Alzate Piedrahita (1998), quien observa cómo, a pesar de la gran cantidad de políticas que se han trazado para garantizar el pleno desarrollo de los niños y sus derechos, en el mundo de los adultos sigue persistiendo un imaginario de niños como intelectualmente limitados a los que hay que socializar para que adquieran las "competencias" propias del adulto. Según la autora, la concepción pedagógica moderna de la infancia define a ésta como "un período reservado

al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate P. 1998).

Sin embargo, no se trata de negar que la inmadurez de los niños “es un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida y se les da significados es un hecho de la cultura” (Prout y James)⁵⁷. Con esta idea lo que se quiere mostrar es que la concepción de infancia es una construcción social que está mediada por modas, tecnologías e ideas que responden al paradigma que en un determinado momento histórico se adopte. El hecho es que en esta construcción al niño no se le ha tenido en cuenta. Ha sido invisibilizado y “sujetado” por prejuicios que lo definen como un sujeto pasivo y sin criterios para tomar sus propias decisiones, razones por las cuales los adultos deben tutelar a los niños en sus necesidades.

También es necesario reconocer que las concepciones de infancia y cómo se les debe preparar para ingresar al mundo de los adultos está vinculado con los estudios sobre cómo se produce el conocimiento humano infantil y de cómo el niño aprende. Creo que sobre dicha dimensión hay contribuciones sustanciales como los del grupo de Ginebra liderados por el psicólogo Jean Piaget (1896-1980), sobre las que se ha avanzado y superado, o del grupo estadounidense liderado por el lingüista estadounidense Noam Chomsky (1928-), más cercano a la idea de John Dewey sobre la educación que proponía una nueva forma de enseñar, opuesta a la pedagogía funcionalista, que se basaba en la experiencia, en el aprender haciendo y en utilizar el conocimiento teórico disponible no para repetirlo sino para descubrir y crear conocimientos y experiencias nuevas.

Por otra parte, Chomsky se oponía a la idea de Piaget de que existen unas etapas del desarrollo del pensamiento y de la inteligencia del niño y, contrariamente, el niño hace un uso creativo del lenguaje de manera natural, es decir innata. Al menos es lo que propone en su estudio sobre la naturaleza y uso del lenguaje en los niños, en el que les reconoce un espacio de libertad innata que se expresa en su potencial, aunque haya un

⁵⁷ Alan Prout y Allison James, A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, Vol. 2, de *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, editado por Alan Prout y Allison James, 7-33 (London: Routledge-Falmer, 1997), 7.

entorno precario, de utilizar creativa e inteligentemente el lenguaje para producir nuevas formas gramaticales. Este hecho es para el lingüista un indicador de la naturaleza de libertad que constituye la esencia de lo humano.⁵⁸ Rescataré brevemente algunas ideas de los dos académicos y luego me detendré más en otras perspectivas del desarrollo del niño más sociales y culturales como la de Vygotsky y otros autores que han aportado las teorías sobre el desarrollo cognitivo del niño.

Son indudables las implicaciones pedagógicas de la concepción chomskiana de la adquisición del lenguaje, en particular la idea de que los mecanismos innatos muestran especial sensibilidad o extrapotencialidad durante un periodo determinado, lo que parece robustecer la tesis en favor del desarrollo intelectual temprano de los niños, frente a otras doctrinas que están todavía muy de moda en el campo de la pedagogía, y que se siguen apoyando en los trabajos de Piaget y su teoría sobre las etapas del desarrollo del niño. Piaget, que como se sabe ha tenido una gran influencia en los educadores, afirmó que los niños descubren modelos predecibles y aprenden a anticipar. En su opinión, la percepción se subordina a la acción. Por consiguiente, los niños solo entienden el mundo dentro de su etapa de desarrollo.

Después de la teoría de Piaget, se han formulado muchas teorías del desarrollo que han abordado los modos de aprendizaje de los niños y, en muchos casos, vinculando este con niveles de inteligencia. Esa es, por ejemplo, la distinción, que después se ha reconocido como errónea, relativa a las equivalencias o divergencias que se suelen hacer, cuando se habla del desarrollo del niño, entre el pensamiento divergente, asociado con la creatividad y, por tanto, con el trabajo artístico o fluidez de las ideas, y el pensamiento convergente, equivalente a la inteligencia, y al que se vincula, de manera equivocada, con el trabajo científico.

Esta sería, según Hargreaves, una noción que conduciría a pensar que los artistas son creativos mientras los científicos resuelven problemas. Esta falsa idea es una simplificación masiva. Como sostiene Hargreaves, en la actualidad se tiene claro que la creatividad, en la vida real, requiere tanto de pensamiento convergente como divergente.

⁵⁸ Cfr. Noam Chomsky, Jean Piaget, et al., *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*, organizado y recopilado por M. Piattelli-Palmarini, M., traducido Silvia Furió (Barcelona: Crítica, 1983).

Para este teórico estas simplificaciones anclan sus raíces en las teorías del desarrollo infantil (2002, 22).

Como se sabe, la teoría de Piaget considera el pensamiento lógico, científico como el último objetivo o “etapa final” del desarrollo. Una línea crítica de esta teoría, bien fundada, se refiere a que este aspecto de la misma deja de lado muchas de las actividades “lúdicas” o “grotescas” que caracterizan las artes. Al menos así lo señala Gardner, quien considera que “se presta escasa consideración a los procesos de pensamiento que utilizan los artistas, escritores, músicos, atletas; de igual modo disponemos de muy poca información sobre los procesos de intuición, creatividad o pensamiento original” (Gardner 1979, 76 citado por (Hargreaves 2002, 22)

Por otra parte, para Piaget los niños pequeños no son capaces de ver el mundo de la misma manera que los niños mayores o los adultos, pues carecen de las operaciones mentales necesarias para dar sentido a lo que ven. La duda que uno podría plantearse es si se trata de un problema de capacidades mentales o, simplemente, lo que ocurre es que los niños más pequeños no tienen la misma experiencia que los niños más adultos. Es al menos la pregunta que uno se podría formular a partir de la noción de Vygotsky de que el desarrollo del niño se vincula con su experiencia cultural y que, por tanto, la percepción, acción y lenguaje son inseparables y necesarios para la adquisición de conocimiento.

En esta línea de análisis, vale la pena destacar la teoría del desarrollo que nos ofrece, en una perspectiva más sociológica y antropológica, el pedagogo Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934). En el trabajo de Vygotsky⁵⁹, que ha ido cobrando un gran significado en los últimos 30 años, sobre todo en la psicología, tenemos unos de sus conceptos más conocido como es la “Zona de Desarrollo Próximo”. Esta noción es definida por el autor como “la distancia entre el grado de desarrollo actual, determinado por la resolución independiente de problemas y el grado de desarrollo potencia, determinado por la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros de clase más capaces (1978, 86)⁶⁰.

⁵⁹ Lev Semiovitch Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Ed. Alex Kozulin (Barcelona: Paidós, 1995).

⁶⁰ Arizpe, Evelyn, Morag Styles, *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*, trad. de María Vinós (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 63.

Vygotsky daba gran importancia al acompañamiento y al aprendizaje guiado por maestros, padres y amigos del niño que tuvieran más habilidades y pudieran guiarlo y estimularlo. Esta noción, para la psicología cognitiva (que considera a la percepción, la memoria y el aprendizaje como procesos mentales implicados en el conocimiento), ha ido adquiriendo una gran influencia a la hora de pensar los procesos de aprendizaje. Una noción que bien puede verse en la práctica cuando se observan los resultados que se generaron en varios momentos del programa Ondas, sobre todo entre los niños más grandes.

Vygotsky, como también lo pensaba John Dewey⁶¹, en el marco de una pedagogía progresista o activista como la que representó la escuela nueva, argumenta que el lenguaje es una forma de clasificar los pensamientos, el vehículo primordial de conocimiento y socialización, y destaca los aspectos sociales, colaborativos y culturales del aprendizaje. Así mismo, en coherencia con esa idea, pretendió ligar la psicología y el arte, la literatura, la emoción y otros aspectos de la cultura relacionados con diferentes modalidades de expresión del lenguaje, y que podríamos pensar que tenía en cuenta lo corporal, verbal, gestual, espacial.

De esa manera el comportamiento del niño es modelado pues trata de asimilar e imitar. De ahí que el lenguaje resulte vital para el desarrollo cognoscitivo: permite expresar ideas y plantear preguntas; conocer categorías y conceptos para el pensamiento y establecer vínculos entre el pasado y el futuro. Vygotsky aporta pistas para comprender lo que es el aprendizaje significativo y, en este caso concreto, el aprendizaje significativo a través de las imágenes. Además va más allá de Piaget⁶² al reconocer la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo y la formación del niño, mientras para Piaget el desarrollo del niño se limita a una cuestión meramente biológica. No obstante, tanto Piaget como Vygotsky y Ausubel se pueden situar dentro de los modelos pedagógicos constructivistas.

Por otra parte, ni Piaget ni Vygotsky ni más tarde el psicólogo y educador norteamericano Jerome Bruner (1915-2016), que se inscribe en el marco de la escuela nueva y de la

⁶¹ John Dewey, *El arte como experiencia* (México: Fondo de Cultura Económica 1978), citado por Evelyn Arizpe et. al., 61.

⁶² Jean Piaget, "El Origen de la Inteligencia en los Niños (*Nueva York: Prensa Internacional de Universidades*, 1952).

revolución cognitiva, hacen referencia a la manera específica en que los niños leen imágenes y a partir ellas aprenden a pensar. A lo que si se refieren, por ejemplo en el caso de Piaget, es a que los niños ligan el pensamiento con la experiencia, actúan sobre el mundo a través de sus sentidos y desarrollan hipótesis con base en las consecuencias de sus acciones; en el caso de Vygotsky, aunque acepta el punto de vista de Piaget de que la acción es crucial para el aprendizaje, cree que es el lenguaje el que desempeña un papel indispensable como mediador entre los procesos internos del pensamiento que implica la habilidad de razonar o reflexionar.

En cuanto a Bruner, al trabajar con las ideas de Vygotsky consideró que el desarrollo del conocimiento y la formación de conceptos se aceleran en “escalafones o andamios”, en especial a través del lenguaje mediado, de forma que aquel con mayor experiencia conduce al de menos experiencia hacia una mayor comprensión.⁶³ Como Vygotsky, Bruner piensa que el lenguaje representa un papel crucial en la adquisición de conocimiento y pensamiento, por lo que estos procesos se desarrollan en los niños principalmente mediante la interacción social. Como puede verse, Bruner rescata los aspectos sociales y culturales de aprender. Para Bruner aprender es un proceso activo en el cual los principiantes construyen las nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento, y los maestros lo que deberían hacer es proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismo la estructura del material de la asignatura.

Para Bruner el razonamiento inductivo significa pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general. Los niños, una vez el maestro presenta ejemplos específicos, trabajan hasta descubrir interacciones y la estructura del material. También se refiere a la representación mental como un conjunto de un sistema o conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes situaciones: en activo, conocer algo por medio de la acción; icónico, por medio de un dibujo o una imagen; simbólico, se emplean símbolos como el lenguaje⁶⁴.

⁶³ Jerome Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language* (Oxford: Oxford University Press, 1983), citado por Arizpe, Evelyn et. al. op. cit., 62-63.

⁶⁴ Zaira Méndez, *Aprendizaje y Cognición* (San José de Costa Rica: Editorial: Euned, 2010).

Retomando estas nociones de infancia que orientan los estudios sobre el aprendizaje del niño y, dentro de este, de cómo utilizan las imágenes señalaré la perspectiva que asumiré para abordar el estudio de la imagen desde el lugar del niño como receptor, aunque no únicamente. En primer lugar, la noción que me interesa asumir aquí de niño es la que se desarrolla desde los nuevos estudios sociales de la infancia, que corresponden a un campo interdisciplinario diverso que surge en Inglaterra y en Noruega en la década de los noventa. Esta también se ha tenido en cuenta en América Latina, y se ha vinculado con una crítica a las nociones de desarrollo y de socialización que defienden tanto la Psicología Evolutiva como la Sociología Funcionalista. Desde esas perspectivas, se les asigna a los niños un rol pasivo en la asimilación de la cultura adulta.

En segundo lugar, los nuevos estudios sociales de la infancia ponen su acento en la diversidad de los mundos de la infancia en distintos contextos y su heterogeneidad de acuerdo a aspectos como género, clase social, etnia y demás⁶⁵, enfoque que tiene sus puntos de encuentro con la pedagogía crítica. En esa horizonte teórico, y como acertadamente lo destacan Vergara, Peña, Chávez y Vergara (2015), los nuevos estudios sociales conciben a los niños como actores (o agentes) sociales y destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto. Así que se rompe con el paradigma que clasifica a los niños por etapas o de manera lineal y se parte de que el desarrollo infantil se hace significativo por las experiencias vitales que son las que orientan la reorganización de los procesos afectivos, cognitivos y sociales previos para impulsarlo hacia situaciones más complejas.

De ahí que los niños, afirman los autores, se constituyen desde su primera infancia en sujetos sociales y políticos. Esta perspectiva tiene consecuencias en la forma en que se enfrenta la investigación con niños. Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, los nuevos estudios sociales de la infancia conciben a los niños como intérpretes sutiles de su entorno. Evidentemente, se busca transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento. Así se da sentido a los

⁶⁵ Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara, «Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.» *Psicoperspectivas* 14, n° 1 (enero 2015), 55-65.

estudios sobre la infancia que, en principio, debería ser pensada como una institución social e histórica, configurada con base en la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños, observan los autores apoyándose en James & James, 2004; 2008a; 2008b⁶⁶.

Como institución social, la infancia tiene una dimensión pública expresada en lógicas y prácticas científicas, presencia en los medios de comunicación, en los discursos políticos, en la legislación y en las políticas públicas, entre otras; además de una dimensión más privada y cotidiana manifestada en las relaciones cara a cara que se dan en el interior de la familia, en las relaciones entre pares, en la conformación de identidades infantiles y en otros espacios del mundo de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la infancia es más bien una noción abstracta, diferente de los niños, que corresponden a los sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular, reproduciéndolo, pero también contribuyendo a su transformación estructural.

Un importante antecedente de estos nuevos estudios se conoce como Modelo Pedagógico Crítico Social. Este modelo resulta del estudio de teóricos de la Escuela de Frankfurt, como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín. Estos pensadores, en la década de los ochenta y de los noventa participaron activamente en los medios académicos al abordar temas como la opresión y las políticas de exclusión y prejuicio racial y social entre otros.

La Pedagogía crítico social se preocupa por dos temas claves para abordar la institución escolar: el primero, la crítica a las estructuras sociales que de una u otra forma afectan la vida de la institución escolar, sobre todo por la estructura de poder que la caracteriza; el segundo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo puesto que consideran que es primordial formar un pensamiento crítico para transformar la realidad social. Por la misma razón, es importante la crítica de los modelos de conocimiento, los

⁶⁶ Se refieren a Allison James & Adrian James, *Constructing childhood. Theory, politics and social practice* (London: Palgrave Macmillan, 2004); Allison James & Adrian James, "Changing childhood in the UK: Reconstructing discourses of 'risk' and 'protection'", en Allison James & Adrian James (Eds.), *European Childhoods: Cultures, politics and childhoods in the European Union* (Basingstoke: Palgrave, 2008a); Allison James & Adrian James, *Key concepts in childhood studies* (London: Sage, 2008b).

modelos de la ciencia, y de las instituciones encargadas de gestionar la educación como un aparato ideológico.

En América Latina han sido clave los desarrollos teóricos sobre la educación, desde esta perspectiva, realizada por el ya citado Paulo Freire, y en cuyos trabajos se preocupó por analizar la relación entre el opresor y el oprimido. Fruto de esta reflexión es uno de sus trabajos claves como *La pedagogía del oprimido* (2005) y *Pedagogía de la libertad* (1969). Para superar esta relación vertical que se promueve en las instituciones educativas propone una relación dialógica. A partir de esta relación es posible generar conciencia y liberación de los sistemas de control, que son sistemas autoritarios. De igual manera, propone el trabajo cooperativo entre los estudiantes. Por su parte, los maestros deben promover la reflexión mediante preguntas, así como el debate. Las metodologías, así como los contenidos, deben ser flexibles y articularse con los recursos pedagógicos.

Un buen ejemplo en esta orientación es el proyecto “*La ciudad de los niños*” y *Cuando los niños dicen basta* del psicopedagogo y dibujante italiano Francesco Tonucci “Frato”⁶⁷. En esta propuesta el autor presenta una filosofía de gobierno de las ciudades que tiene como referencia a los niños, considerando que una ciudad sensible a las necesidades de la infancia será mejor para todos. Además piensa que la ciudad dada debe crear mayores espacios de juego y devolver a los niños la posibilidad de salir de casa solos para vivir con sus amigos las experiencias fundamentales de la exploración, la aventura y el juego, una de las estrategias para que ellos pasen de ser tutelados a ser ciudadanos.

Para lograr este objetivo, Tonucci propuso espacios de encuentro para que los niños presenten sus ideas y propuestas (2015, 10). Considerando el alcance de esta propuesta, se la podría definir como libertaria o, al menos, opuesta a las pedagogías dominantes tradicionales como lo son las funcionalistas, congruente con la historia de la educación que el investigador ha presentado a través de viñetas satíricas. Para Tonucci ofrecer estos espacios y oportunidades a los niños plantea fuertes conflictos con los intereses de los adultos, de los políticos, de los profesores y de los propios padres (2015, 14).

⁶⁷ Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños* (Barcelona: Grao, 2015), 10 y *Cuando los niños dicen ¡basta!*, (Barcelona: Grao, 2016).

En ese orden de ideas lo que logra Tonucci es, en opinión de Juan Carlos Tedesco, confrontar a los adultos y plantear que “la responsabilidad adulta no significa imponer determinadas pautas en forma arbitraria o autoritaria. La voz de los niños debe ser escuchada, sus demandas deben ser atendidas y sus visiones deber ser tenidas en cuenta. Pero la responsabilidad adulta consiste, precisamente, en escuchar, considera y analizar, y a partir de esos elementos y de su visión adulta y responsable, ser capaz de diseñar e implementar las políticas más adecuadas”⁶⁸. Desde esta perspectiva, se puede entender el propósito de Tonucci que se puede resumir en orientar a los niños en su difícil tarea de crecer al lado de adultos que, a menudo, no los entienden o no los escuchan, o los engañan o pretenden malcriarlos.

De entrada hay que reconocer que esta perspectiva entra en conflicto con las representaciones que emergen de los discursos, las prácticas y los saberes de los maestros y de las instituciones encargadas de administrar la educación y el bienestar infantil que, muy a su pesar, permanecen lastradas por esa visión propia de los modelos pedagógicos funcionalistas que ven en el niño un sujeto de aprendizaje vacío de información, de modo que debe ser llenado de contenidos.

El principal problema de este enfoque tradicional de la pedagogía es su implementación al margen del reconocimiento del niño como sujeto político y autónomo, con sus propios intereses y motivaciones. En ese sentido, no podemos olvidar las trayectorias históricas que han conllevado, como diría Foucault, a dispositivos institucionales para hacer de los niños sujetos que se ajusten a unas características sociales determinadas, dispositivos que, a partir de la Modernidad, producen la institucionalización de la educación a través de las escuelas. Con el movimiento de la Modernidad se empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto.

En realidad, la forma de comprender como aprenden los niños tiene que ver con el enfoque epistemológico que se adopte al momento de considerar el proceso que se implementará para contribuir a su desarrollo. Como parte de ese proceso, la importancia

⁶⁸ Juan Carlos Tedesco en *Francesco Tonucci, Frato, 40 años con ojos de niño*. Vol. 12 (Barcelona: Graó, 2007), 24.

que se le darán a las estrategias didácticas y, como un aspecto fundamental de estas, la imagen como vehículo de acercamiento a la realidad social y cultural.

En la actualidad, son muchos los autores que reconocen que la imagen es un soporte funcional, como se puede ver en las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo. Muchos encuentran a ésta como recurso pedagógico que contribuye a la motivación para aprender y comprender contenidos difíciles de interpretar, apropiarse nuevos conceptos, recordar contenidos aprendidos, generar relaciones de convivencia, estimular la imaginación y la expresión y activar conocimientos y experiencias anteriores de los estudiantes (Llorente Cámara, 2000; Otero y Greca, 2003; Alonso Tapia, 2005; Sánchez Benítez, 2009; García Morales, 2012).

Así mismo, la resultante del entrecruzamiento entre producción del mensaje y recepción del mismo pasa por los sentidos del que produce el mensaje y las diferentes audiencias que lo interpretan, desde sus diferentes recursos (afectivos, sociales, físicos y cognitivos), lo que conlleva a su propia comprensión y, además, apropiación, otorgando una identidad particular al mensaje así descodificado.

Dicho lo anterior, hay que agregar que el uso de la imagen se debe abordar desde los contextos culturales en que se producen y se leen y de, como en este caso, las condiciones de los espacios en que se utilizan. Una de esas condiciones, para el caso que nos ocupa, es el reconocimiento de la crisis de la escuela que, en buena parte, se manifiesta, entre muchas cosas, en el aburrimiento que para los niños significa su proceso educativo; una escuela cuyo movimiento se realiza sobre “camino de herradura”, en contraste, a ritmo de autopistas virtuales, como aquellos que recorren los niños en la época actual, en que desarrollan sus habilidades para explorar el entorno, e inventar sus propias formas para expresar sus ideas, emociones y sentimientos.

Un aporte sobre la relación entre imagen y realidad que nos interesa para aclarar esta función pedagógica de la imagen como herramienta de acercamiento del niño a la realidad es la que nos ofrece Durán (2009, 77). Para la autora,

una de las funciones esenciales de las ilustraciones dirigidas a la más tierna infancia consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas muy

diferentes, donde el niño desarrolla habilidades y experiencias básicas para su aprendizaje y sociabilización.”⁶⁹

Pero no podemos olvidar que el propósito de socializar al niño es “ajustarlo” a las normas establecidas en un grupo social determinado, lo que implica hacerlo desde un lugar social y cultural de poder. No obstante, los niños, como público de estas imágenes, lejos de facilitar la aceptación pasiva, tienen la capacidad para hacer una interpretación propia, desde la libertad de su propia percepción. De igual manera, esto le permite establecer sus propias comparaciones, tanto en la relación de la imagen con su mundo interior como con el mundo exterior. En consecuencia, se puede reconocer el potencial de la imagen como un referente que representa un modelo de relación con la sociedad, con las instituciones pero también con lo ético y con lo político y, sobre todo, consigo mismo, con el mundo interior, poblado de imágenes que pueden ser fuentes de miedos, fantasías, expectativas, proyectos de vida o simplemente de existencia.

En esa dirección podríamos entender la afirmación de Arizpe y Styles (2004) para quienes las imágenes, como mediadoras de la realidad, pueden aumentar el dominio de las personas sobre el mundo exterior y la naturaleza, pero también el dominio sobre sí mismo, sobre sus impulsos o sus pasiones. En su epílogo, los autores advierten sobre las complejas reacciones de los niños y se quejan de cómo, a menudo, subestimamos su capacidad para ver y entender, tal como parece demostrarlo el estudio llevado a cabo por ellos sobre la lectura e interpretación de textos visuales por parte de los niños:

Lo notable fue que niños cuyo nivel de lectura de textos está por debajo de la norma demuestren ser excelentes lectores de imágenes. Estos niños lograron detectar temas e ideas que yo no expresé en el texto, sino solo en las imágenes”. Los niños son lectores maravillosos de metáforas visuales, y fue muy placentero ver que incluso los más pequeños se mostraran fascinados por la relación entre el gorila y la cruz en Zoológico. Este libro, en mi opinión, comprueba más allá de toda duda la habilidad innata de los niños para derivar un verdadero significado de las imágenes” (Arizpe y Styles 2004, 368).

Sin duda, se puede estar de acuerdo con que las imágenes, como recurso educativo y didáctico, ofrecen al niño posibilidades para comprender, analizar, estudiar, explorar, reflexionar, intercambiar y discutir sobre una gran diversidad de temas y conocimientos. Por

⁶⁹ Teresa. Durán, “Especificidad de la ilustración”, en Teresa Durán, *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*, trad. L. Urrutia (Barcelona: Octaedro, 2009), 75-115.

la misma razón las imágenes y sus usos se convierten en un desafío educativo del que no siempre parecen ser conscientes los maestros.

Como se sabe, la lectura, interpretación y observación pasa muchas veces desapercibidas por los adultos quienes, situados en el marco de las pedagogías tradicionales, siguen dando mayor importancia a la palabra escrita y menor a las potencialidades de la imagen para acercar a los niños a las realidades, compartirles información, valores y conocimientos. Por tal motivo, se olvida o desconoce que aprender a mirar supone educar la percepción con la incorporación, planeada e intencional, de la dimensión icónica en las prácticas educativas, para desarrollar habilidades de aprendizaje y de procesos cognitivos que permitan a los estudiantes reconocer los mensajes visuales, y leerlos de manera crítica, activa y consciente.

De este poder de la imagen como herramienta de aprendizaje se percató, en los orígenes mismos de la pedagogía como disciplina, el que se considera el padre de la pedagogía, Juan Amos Comenio. Su libro *Orbis sensualium pictus* (1658), al que ya me referí en el apartado anterior, demuestra la importancia que el pedagogo daba a las imágenes como herramienta de motivación para un aprendizaje acorde a los intereses de los niños. De igual manera, hay que aceptar que, por un lado, los procesos mediante los cuales el niño aprehende la realidad son diferentes del de los adultos; por otro, que es pertinente ubicarlo histórica y socialmente, como parte de la estrategia hermenéutica que propone la comprensión de los fenómenos sociales a partir de ubicar a los sujetos en un contexto histórico y social. Desde esos diferentes contextos históricos, sociales y culturales se puede dialogar con las diferentes miradas desde las cuales la imagen es percibida.

Un ejemplo de ello, sugerente y curioso, es el que describe Foucault como apertura para explicar los distintos modos de ver que pueden resultar extraños cuando nos situamos en otro u otros lugares de la cultura que, aunque no nos percatemos de ello, condicionan la mirada y explica que esa diferencia pueda ser vista de manera despectiva por los “otros”, menosprecio que se puede ahondar en tanto nuestra mirada sea etnocéntrica, como suelen ser todas las miradas. El filósofo reconoce que a él mismo le pasó y, al darse cuenta, no pudo evitar el malestar de reconocer su etnocentrismo. Este hecho lo llevó a interrogarse de qué manera los paradigmas de una época y de una cultura funcionan como un filtro que nos impone una determinada manera de ver y, al hacerlo, ello nos lleva a excluir o menospreciar otras miradas.

En nuestro caso esta se podría traducir en la mirada adultocéntrica y etnocéntrica desde la cual se mira aquello que produce ese otro que es el niño, el cual puede sentirse intimidado, como le pasa al personaje más popular de Antoine de Saint Exúpery en su obra *El principito* (1943), que dibuja una boa que se ha tragado un elefante, y que es visto por los adultos como cualquier otra cosa, muy diferente de la que quiso expresar, razón por la cual renuncia a dibujar, según el relato.

La experiencia personal y de percepción de Foucault, que describiré a continuación, sirve como ejemplo de la relación entre nuestros modos culturales de ver y de representar o, como lo plantea Foucault, de la manera como históricamente establecemos relaciones entre palabras y cosas, ideas que desarrolla en *Mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines* (1966). Como idea general, el autor se propone indagar sobre los orígenes de las ciencias humanas, centrándose sobre todo en la psicología y la sociología. Para hacerlo anuncia en el prólogo del libro lo que será, de alguna manera, uno de sus principales cuestionamientos a la mirada institucionalizada que interiorizamos y, al hacerlo, nos lleva a negar otras posibles miradas.

Se trata de un texto del escritor argentino Jorge Luis Borges⁷⁰ sobre cierta taxonomía china de los animales que observa que una vez que las palabras –es decir los discursos– establecen el orden de las cosas, estas fijan la mirada de tal manera que nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro nos conduce a ver lo Otro como exótico, risible o hasta ridículo, cuando en realidad lo que está marcando es el límite de nuestro propio pensamiento, de nuestra propia mirada, que niega la validez de otras pautas culturales o cosmovisiones, que pueden tener otros sistemas de clasificación u otras miradas de la realidad, frente a la que sin embargo solo se valida la que es resultado de la razón o, dicho en otras palabras, de nuestra mirada occidental. Foucault cita a Borges porque se refiere a la enciclopedia china *Emporio celestial de conocimientos benévolos* en el ensayo:

El idioma analítico de John Wilkins. En este texto “los animales se dividen en a] pertenecientes al emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas” (Foucault 1968, 142).

⁷⁰ Michel Foucault en *Las palabras y las cosas* (1968) citando a BORGES, “El idioma analítico de John Wilkins” en *Otras inquisiciones* (Buenos Aires: Emecé Editores, 1960).

En este caso, dice el autor a quien el texto no solo le produjo risa sino cierto malestar, quizás por una cierta sospecha de que había un desorden peor que el de lo incongruente y el acercamiento de lo que no se conviene; un desorden de un gran número posible de ordenes en la dimensión de lo heteróclito, que sin embargo es ordenada o ligada alfabéticamente por nuestro alfabeto. Sin embargo, dice, no resulta extravagante la ligazón de estas categorías si consideramos los lugares comunes, “lo que hay de desconcertante en la proximidad de los extremos o, sencillamente, en la cercanía súbita de cosas sin relación” (Foucault 1968, 69).

Hay muchas propuestas que buscan ser coherentes con el sentido de esas experiencias y una de ellas es la que estoy presentando en este trabajo, el programa Ondas. Dicho programa parte de reconocer estas diferencias y, a partir de ellas, se propone apoyar la formación de los niños como titulares de derechos concretos y especiales; desde ahí, dimensionar la importancia de la estrategia pedagógica a partir de la cual se crean las condiciones. A manera de ilustración, se puede destacar la propuesta del programa como una manera de potencializar una actitud en los niños proponiéndose un doble propósito como es:

1. Desde procesos de indagación, potenciar su actitud científica, que se expresa en su condición natural para interrogar la realidad y hacerlo como sujetos activos de conocimiento, desde su nivel de desarrollo. Este propósito se puede llevar, de manera placentera para el niño, utilizando imágenes, acompañándolo en su apropiación, creación y re-creación, y buscando que a través de ella el niño apropie la realidad social y cultural tal como se les presenta.
2. Desde los contenidos de los derechos del niño, acercarlos a su conocimiento, proponiéndolo como objeto de esta investigación mediante la cual se potenciará su actitud científica, al tiempo que conoce sus derechos. Dicho proceso se implementará de manera diferentes si se trata de niños pequeños o si se trata ya de niños mayores de 7 años. En el caso de estos últimos, en el marco del conocimiento de estos derechos pueden optar por propuestas ya estructuradas en tanto definen los objetos a indagar y sus metodologías; o por propuestas que surgen de sus propios intereses, vinculadas con el tema general de los derechos de los niños.

La indagación infantil se constituye, en parte como estrategia para que los niños se apropien de un conocimiento que les compete en tanto titulares de derechos humanos. De esa manera se propone promover una cultura de los derechos humanos como valores esenciales tanto de la sociedad, en general, como de la familia, en particular y, en nuestro caso, como valor de las instituciones escolares. En el caso de las instituciones escolares se agrega su responsabilidad como mediadora en la formación infantil, lo que supone un determinado modelo pedagógico.

Desde luego que hay otras concepciones de infancia y de modelos pedagógicos que tratan de superar esta visión autoritaria de la educación y de las prácticas escolares, que le atribuyen al niño una mayor capacidad de autonomía, así como sus propias formas de expresión, acorde con unos intereses definidos. Según sea ese modelo pedagógico, puede hacer de la imagen un instrumento didáctico para transmitir un conocimiento o, por lo contrario, un referente para que los niños, de manera autónoma, exploren el medio, jueguen y avancen en sus procesos comunicativos, corporales, afectivos, sociales, cognitivos y artísticos, todos estos elementos clave para el desarrollo de su imaginación y creatividad.

Estos son algunos de los elementos que el programa Ondas incentivó, al menos teóricamente, pensando en la investigación como estrategia pedagógica, y desde unos materiales guía cuyas imágenes han tenido una gran acogida y se han utilizado como referente que acompaña las actividades, la ambientación y la producción estética que ha generado una buena producción de nuevas imágenes, creadas por maestros y niños respondiendo a diferentes necesidades.

Hernández Belver⁷¹ señala como coincidiendo con varias corrientes preocupadas por la educación y el mundo de la infancia, en Centroeuropa se comenzaron a crear asociaciones encaminadas a la formación estética de los niños, organizándose exposiciones, publicando manuales de formación artística, revistas, organizando congresos, con lo que el movimiento se extendió pronto a los demás países europeos y a Estados Unidos.

Es en 1887, en Italia donde apareció el que se considera el primer estudio que se refiere a la educación artística del niño, *L'arte dei bambini*, de Corrado Ricci, y con él la polémica sobre si considerar arte o no a este tipo de obras, polémica que, por cierto, aún no ha cesado. Ricci no era, sin embargo, pedagogo ni educador, sino que sus competencias e intereses pertenecían más bien al campo de la historia del arte y la arqueología⁷²; pero reveló una gran capacidad para explorar e investigar la cultura infantil, a pesar de concluir su estudio negando el conocimiento artístico por parte de los niños. Su mérito, no obstante, consistió en haber reconocido, por primera vez en la historia, que el dibujo infantil posee un encanto especial y que, gracias a él, se situaba muy próximo a la expresión artística. Afirmaba que el niño no representa nunca aquello que ve, sino lo que sabe y recuerda, y no simplemente lo que conoce, sino, sobre todo, lo que más le impacta, le interesa y le motiva. Para Ricci, la representación gráfica infantil no constituye un problema de orden óptico, sino una cuestión mental, emotiva. De esta manera, el dibujo infantil se encontraría ya en el arte de los pueblos primitivos. Constata también cómo la atención de los niños se centra siempre en particularidades, en los

⁷¹ Manuel Hernández Belver, "Introducción: el arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil", en *Arte, Individuo y Sociedad (Año I, 2002, 9-43)*, 10.

⁷² Mario Gennari, *La educación estética* (Barcelona: Paidós, 1997).

detalles y en la impresión momentánea, así como en el respeto a la belleza que profesan, lo que motivaría, según él, la exigencia de una formación estética necesaria para el niño (Hernández Belver 2002, 10-11)

Solo a finales del siglo XIX aparecieron publicaciones específicas sobre la educación artística, citándose como las primeras los artículos de Ebenezer Cooke, en diciembre de 1885 y enero de 1886, a los que siguieron numerosas publicaciones antes de 1900: Corrado Ricci (1887) en Italia, Bernard Pérez en Francia, James Sully (1896) en Inglaterra, Carl Gotze y Ernst Grosse (1894) en Alemania o Elmer Ellsworth Brown (1897) en Estados Unidos (Hernández Belver 2002, 10).

Otro aporte en este sentido es el que evoca Martín-Barbero (1998, 28) quien, en el marco de un análisis comunicacional, se apoya en Margaret Mead para recordar que es sólo a partir del siglo XVII que la infancia comienza a tener existencia social para los adultos no solo por el declive de la mortalidad infantil sino también por la aparición de la escuela primaria en la que el aprendizaje pasa de las prácticas a los libros, asociados a una segmentación en el interior de la sociedad que separa lo privado de lo público y que en el interior de la casa misma instituye la separación del mundo de la infancia del mundo del adulto, y en cuyos espacios de comunicación se mantenían alejados a los niños, sujetos sociales invisibles.

Así mismo, Martín-Barbero se refiere a lo que hay de nuevo en la juventud de hoy, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura. El autor, citando a Ramírez y Muñoz (1996, 60), destaca como se configura una “generación cuyos sujetos culturales no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen ‘la cultura’ sino a partir de la conexión/desconexión (juegos de interfaz) con los aparatos” (Martín-Barbero 1998, 29).

Esta separación es la que hoy en día la televisión, así como el uso de las nuevas tecnologías que dan lugar a la virtualidad, está disolviendo. Hay que pensar que esta separación se hace aún más rápidamente en la medida en que el mundo real de los adultos se hace asequible a los niños sin que medien los filtros de la autoridad de los adultos. Se da así otro efecto más, y es que este acceso de niños, a través de la Internet y de la

televisión parabólica, con programación permanente, establece otro tipo de relación con la información que del mundo de los adultos tienen los niños. Además, generan otras formas de subjetividades no solo menos ingenuas frente al sentido de ser adulto sino también más cuestionadores, produciendo un quiebre de la relación de autoridad que el adulto impone al niño quien, históricamente es el que tiene la autoridad para educar y, aún más, para decir la última palabra.

En los momentos actuales, los niños se mueven en otros espacios y tiempos virtuales muchas veces inaccesibles para los adultos, sean sus padres o sus maestros. Supone entonces que manejan otros saberes lo que comporta que cambien y se reorganicen las mediaciones escolares. El niño como sujeto construye sus propias lógicas y, mediadas por su imaginario, también sus propias interpretaciones del mundo de los adultos como del mundo de las imágenes. De ahí que se vuelva importante conceder al niño el hecho de que si bien es un receptor, lo es activo, y esto significa una construcción de sentidos e interpretaciones propios.

En este proceso el niño se enfrenta a ese mundo de imágenes al que podrá darles diferentes tratamientos, de acuerdo con sus recuerdos, con sus vivencias y con sus procesos de socialización. Para referirme a cómo ocurren estos procesos de socialización y a la manera como los diversos universos simbólicos, y entre estos las imágenes, se vinculan a este proceso me resultan útiles las premisas de las que parten los sociólogos Berger y Luckman.

Estos autores plantean una teoría del conocimiento desde la cual se establece una relación entre cómo el individuo construye su mundo y cómo el mundo construye al individuo. Esta relación, desde una perspectiva fenomenológica no es circular sino dialéctica, en tanto que su movimiento no es lineal sino a la manera de un espiral ascendente, que siempre se está modificando, y que aunque se nos impone como realidad objetiva y verdadera o como institución, realmente es una construcción humana, fruto del diálogo o la interacción entre el individuo y la sociedad. En esa línea de ideas, Berger y Luckman señalan que para aprehender la sociedad como realidad subjetiva, se recurre a procesos de internalización de la realidad, lo cual se da a través de tres elementos: 1. la socialización primaria, 2. La socialización secundaria y 3. El mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva.

La socialización primaria (1) es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Implica dos aspectos: una internalización, esto es, una aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. Constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y del mundo en tanto realidad significativa y social. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en su niñez.

La socialización secundaria (2) es la internalización de submundos institucionales. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Es la adquisición del conocimiento específico de roles, directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. El carácter de una socialización secundaria depende del estatus del cuerpo de conocimientos de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. Establecer y mantener la coherencia dentro de la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conceptuales para integrar los diferentes cuerpos de conocimiento. Los procesos de educación oficial constituyen un ejemplo de la socialización secundaria que se efectúa bajo el auspicio de organismos especializados. (Berger y Luckman 1986, 162-201)

El mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva (3), son los que se produce a través de rutina y de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana y, el segundo, en las situaciones de crisis. Ambos entrañan fundamentalmente los mismos procesos sociales, aunque deben anotarse algunas diferencias. Como ya se dijo, la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante, la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. Estos últimos no difieren drásticamente de los de la internalización anterior, y reflejan el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida. En el proceso social de mantenimiento de la realidad es posible distinguir entre los otros significativos y los otros menos importantes. Fundamentalmente todos, o por lo menos la mayoría de los otros que el individuo encuentra en su vida diaria, le sirven para reafirmar su realidad subjetiva. Sería por lo tanto un error suponer que únicamente los otros significativos sirven para

mantener la realidad subjetiva; pero lo cierto es que ocupan una posición central en la economía del mantenimiento de la realidad y revisten particular importancia para la confirmación continua de ese elemento crucial de la realidad que llamamos “identidad” (Berger y Luckmann 1986-2005, 187-189).

Ahora bien, si se considera que en el mundo global, con tecnologías que permiten la conexión en red con otras visiones del mundo, las identidades se vuelven más flexibles, pues hay mayor posibilidad de diversificar las experiencias y dinámicas de las relaciones sociales, lo cual también propicia la multiplicidad de sentidos con los que interpretemos los mensajes. En ese sentido, cabe decir que quizá sea preferible referirse a, tal como lo propone Étienne Balibar, procesos de identificación más que a identidades, en tanto tales procesos resaltarían que no hay identidad esencial o positiva, que no hay caracteres adquiridos para siempre, sino que cualquier individuo siempre se encuentra ante plurales sentidos e identificaciones (Balibar 1997/2005).

En congruencia con las ideas de estos autores podría entonces decir que, de la misma manera, las imágenes como mensajes tendrán un contenido particular al que el lector le imprime su carácter individualidad, dado por su propia experiencia vital. Esta lectura estará mediada, aunque no siempre de manera consciente, por unos conocimientos y visión propios producidos desde su trayectoria social y colectiva vinculada con las características del grupo social al que pertenece. A partir de estas particularidades la imagen adquiere su sentido único, pues su intérprete, desde el lugar que ocupe en su red de relaciones sociales y culturales, le da su propio significado. Así pues, se da lugar a una relación entre el que produce la imagen y el que la interpreta, y a partir de allí se entrecruzan diferentes sentidos, nuevos mensajes y, también, hay que decirlo, nuevos usos de las imágenes a partir de las apropiaciones que hacen los lectores.

Complementariamente Vilches propone que la imagen puede ser estudiada como un conjunto de procedimientos que determinan un continuo discursivo, como una representación semántico-sintáctica, es decir como un texto (Vilches 1988, 67). Según el autor, la imagen visual tiene diversos niveles productivos. Entre otros, el nivel de producción material, el cual corresponde al material de expresión visual como los colores, tonos, líneas, formas y, en segundo lugar, el nivel intertextual, descrito también como contextual, que funciona como una gramática definida cuando el lector debe descodificar el mensaje de los textos. El primer criterio es referencial, el lector tiene un modelo ideal

de los objetos, personas o hechos representados que confronta con la representación icónica del texto visual. El segundo criterio es intertextual, el lector no tiene conocimiento de la proposición que se propone y echa mano de una clave interpretativa, un pie de página, un texto o una frase (Vilches 1988, 68). Para evitar este tipo de interpretaciones no siempre favorables a los objetivos propuestos, Jiménez et al. (1997) proponen la noción de objeto modelo. Así, cuando se introduce una representación gráfica o icónica se debe establecer abiertamente el significado que tienen sus diversos elementos y sus relaciones, así como el marco referencial en el cual tiene sentido.

En otro horizonte de ideas, Català⁷³ señala que los niños, como nuevos lectores educados en una nueva realidad, demandan otras técnicas visuales para adaptarlas a la nueva sensibilidad, donde las imágenes se pueden organizar de forma más libre y más frenética que en conjunto con las palabras; que son uno de los pilares sobre el que se asienta esa realidad, se encargan de fabricar la nueva realidad. Y es que la realidad contemporánea se encuentra situada siempre más allá de su representación naturalista, la cual, en todo caso, sólo puede constituir un desglose de la misma. El sujeto, tanto si se enfrenta a construcciones de origen naturalista, como si lo hace a otras de aspecto caótico procede al agrupamiento mental de las imágenes de acuerdo a una arquitectura alegórica (Català Domenech 1993, 293-294).

El hecho de que no sólo las imágenes se organicen alegóricamente, sino que, en consecuencia, también nuestra percepción se torne en alegórica significa que ya no somos capaces de comprender el engranaje lineal de las imágenes formando un discurso alegórico que se encarga de transformar la geometría, la forma ética, en ideología, en un reflejo distorsionado de su primera operación, mediante la cual, el concepto se hizo forma. Es decir, el pensamiento alegórico está formado por dos movimientos principales, uno por el que una determinada visión de la realidad se engarza en la imagen y la modifica a su manera; y otro, por el que esta forma modificada se nos revela preñada de un sentido que no es exactamente el original, sino una distorsión del mismo, efectuada por una acción ideológica directa.

⁷³ Català Domenech, *op. cit.*, 293-294.

Así, la visión alegórica del mundo, promocionada por un nuevo orden multinacional, abona el terreno para la introducción de un reforzamiento ideológico que al presentarse como natural, elimina la posibilidad de crítica. Català apunta que:

Es nuestra mirada la que en última instancia ha sido entrenada para reproducir un determinado universo de la imagen” lo que hace que consideremos normales estructuras (igual que nos pasa con la realidad) tan poco naturales que de esta manera se terminan transmutando en naturaleza hasta el punto de que no tan sólo somos capaces de descifrarlas sin aparentes dificultades, sino que además hemos interiorizado el código que las sustenta y lo aplicamos luego para ver y entender otras estructuras visuales que no vienen necesariamente organizadas de esta forma. (Català Domenech 1993, 23)

Este autor, en su capítulo sobre “Modos de mirar” al referirse a la relación entre imagen y realidad, recuerda que la ventaja de la fotografía sobre, por ejemplo la pintura, ha sido su capacidad de reproducir fielmente la realidad. Por tanto a la fotografía se la puede considerar como real, un pedazo de realidad fijada para siempre. Ahora bien, según Català, puede resultar ingenuo pensar de esta forma.

Para Bergson: “si nuestro cerebro funciona por medio de datos procesados por los sentidos, y creemos que estas impresiones sensuales constituyen el *mundo real*, no podemos hacer otra cosa que considerar que este *mundo real* (*real* solamente para aquellos cuyos sentidos funcionen de forma similar) y sus imágenes que a través del ojo alcanzan el cerebro son completamente equivalentes. Es más, la *imagen mental* tiene que ser más subjetivamente *real*, puesto que parece ser más indudablemente *nuestra*”⁷⁴. La aparente confusión entre estos dos niveles de realidad, igual que la confusión entre los dos niveles de imaginaria -mental y física-, es el giro final que ha tomado la postmodernidad después de un largo proceso de trayectoria de la fotografía. En esta reflexión lo que Català Domenech quiere mostrar, lo cual me interesa para este análisis, es cómo la realidad se articula mediante entidades alegóricas que la convierte en un conjunto de imágenes desplegadas susceptibles de enlazarse unas con otras:

En la era de la imagen todo puede convertirse en cualquier cosa”. Las imágenes nos hablan del imperio de la libre asociación de ideas que Freud situó en la base de sus teorías psicoanalíticas. Los conceptos se engarzan entre sí y arrastran al salir a las imágenes correspondientes que, una tras otra, nos van mostrando sus más insospechados rostros. Pero este proceso que antes se realizaba en la mente, sucede ahora en la realidad, ante nuestros propios ojos. Lo que antes suponía el fundamento de la subjetividad, se ha convertido ahora en los arquitectos de la realidad misma. (Català Domenech 1993, 261-338)

⁷⁴ Català Domenech (1993, 50-51), citando a H. Bergson, en Jean-Paul Sartre, *Imagination, a psychological critique* (The University of Michigan Press, 1972).

Además considera que “No sería imposible, con una buena dosis de paciencia, encontrar un lenguaje que organizara este furor asociacionista en que se ha convertido la realidad contemporánea, un lenguaje que indudablemente seguiría el propuesto por Freud en la Interpretación de los sueños, El chiste y su relación el inconsciente y Psicopatología de la vida cotidiana, obras capitales para empezar a entender este lenguaje de sombras”. Pero más allá de la trama lingüística que subyace en la organización de las imágenes es importante denunciar que existe una organización superpuesta y colectiva que en lugar de formar parte de nuestra subjetividad, nos incluye a nosotros como sujetos en su propia objetividad (...). La realidad se ha convertido en una memoria desorganizada, advierte Català.

El arte de la memoria, al exteriorizarse se ha convertido en la memoria del arte, en el recuerdo de la imagen. Y en estas circunstancias, parece llegado el momento de poner orden para que la realidad adquiera, o aparentemente lo haga, un sentido. Pero cuando este sentido se haya alcanzado (un sentido que, como digo, nunca se permitirá el lujo de la antigua argamasa: la racionalidad), ya no será un producto de la libre individualidad, sino que constituirá el engañoso manto de una objetividad externamente impuesta (Català 287-288).

Así, según nos vuelve a decir Català “asistimos a la génesis de un mundo que expande ante nosotros, a la vez, su fisicalidad y las leyes de la misma, un mundo que nos devuelve ecos de nuestra propia realidad, pero solo para ocultar el hecho de que la está modificando íntimamente” (Català Domenech 1993, 289). En opinión de Català , a la luz de la organización contemporánea de las imágenes, no hay más remedio que invertir la ya mencionada definición que Benjamín hace de alegoría, ese mecanismo que, según el escritor alemán, transforma las cosas en signos e invierte, con la actual estructura alegórica de las imágenes, sus funciones: transforma los signos en cosas. Quizás la definición de Goethe, transmitida por Lukács, se avenga más con la nueva disposición. Según Goethe, “la alegoría transforma la apariencia en concepto y el concepto en imagen, más de tal modo que el concepto ha de mantenerse y tenerse en la imagen, limitado y completamente, siendo la imagen el verdadero interlocutor” (Català Domenech 1993, 291).

Para Richard (2006), los contenidos de la imagen y la mirada-lectora que se diluyen en la comprensión filosófica, social y transdisciplinar en tanto cuerpo pedagógico y político

cotidiano, produce el apego y valoración inestimable de escritos que obligan, capciosamente, al acompañante-lector a producir debates sobre ideas políticas para la transformación social de lo educativo. La misma, conjuga el potencial divulgativo con los propósitos científico-sociales que les fueran concedidos, una vez que se plantea como producto.

Por su parte, Dussel y Gutiérrez (2006, 11) insisten en la importancia de “educar la mirada”, partiendo del hecho de que la imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos. Ciertamente, es esta una etapa "oculocéntrica": el ojo al servicio de la vigilancia, el ojo del poder, el ojo del espectador, el ojo del consumidor, y así podríamos seguir con una taxonomía cada día más exhaustiva pero siempre incompleta. Para estas autoras, pretender que un determinado contenido cultural va a entrar en la escuela sin negociar con este “formato existente que es la escuela”, es pensar que hay contenidos sin formas y formas sin contenido. Y es creer que no hay historias, ni estructuras, ni sujetos que reescriben y adaptan las propuestas de reforma según sus propios repertorios de acción. En la escuela puede pasar que se considere la obra visual o audiovisual solo bajo la forma del análisis textual aunque. En la práctica, a partir de las imágenes se crean otros tipos de narrativas, de relatos, de discursos que, a su vez, pueden entrecruzarse con diversas modalidades de expresión artística como el teatro, los sociodramas y los títeres.

Estas modalidades cada vez más aceptadas en el marco de la formación de la población infantil, motiva y despierta los intereses de los niños, y contribuye con ello a implementar pedagogías activas que contribuyen a la formación de su autonomía y a potenciar sus talentos. Así, estas estrategias didácticas pueden responder tanto a las necesidades de desarrollo cognitivo de los niños como a las necesidades de formación del maestro como pedagogo y, habría que decirlo, como ciudadano que puede cumplir un papel importante en la formación de competencias ciudadanas y participativas.

En esa dirección, las imágenes, también se constituyen en formas de transgresión de la norma, así como forma de expresión de diferentes dimensiones y necesidades vitales. Aún más, como mediación para activar espacios de democratización de la comunicación. Desde diferentes posibilidades de uso puede abrirse a otras lógicas que cuestionan las convenciones sociales, así como las diversas formas de relaciones sociales que son, siempre, relaciones de poder. A partir de la imagen como herramienta es posible hacer nuevos usos del espacio público, lo que supone también una acción política que reclama

otras formas de comunicación que rompan con su carácter unidireccional, con su carácter autoritario.

Un ejemplo del uso del espacio transgrediendo la norma es la que se produce, informalmente, en los espacios públicos, a través de los murales o los *graffitis*, con lo cual se da lugar a otras formas de expresión gráfica y de relación con las imágenes, y al hacerlo se transgrede el dogma que la pedagogía tradicional impusiera, negándole legitimidad y poder de expresión en este formato, al calificar a sus autores de “maleducados” o “canallas”. De hecho hay un dicho antiguo con el que se cuestionaba a quienes infringieran la norma: “La pared y la muralla son el papel del canalla”. Lo que se replantea ahora es que no necesariamente el aprovechamiento de los muros convierte a sus creadores en “personas ruines y canallas” porque, de esta manera, lo que se entendiera como “destrucción” de los espacios públicos se reconfigura en formas alternativas de comunicación y, sobre todo, de expresión y desahogo; formas que reclaman mayores espacios de creación, pero también de democracia y de visibilidad, justamente de lo público como espacio de opinión del ciudadano común que se permite, de esta manera, trazar otras trayectorias que de otra manera no tendrían lugar.

De acuerdo con Joan Garí⁷⁵ el *graffiti*, es uno de los lenguajes más universales y característicos del ser humano; no obstante esa realidad insidiosa y omnipresente que constituye la conversación mural como fenómeno es generalmente menospreciado por el saber establecido, las familias, los maestros y, en general, los adultos, pero que también responde a la evidente unidireccionalidad comunicativa de la sociedad actual en que al lector/espectador no se le integra de manera efectiva. En ese sentido, la disposición dialógica del *graffiti*, su textura evidentemente conversativa, nos da pista sobre cómo, desde la marginalidad absoluta, se puede construir un texto abierto y participativo.

En otro orden de ideas, Howard Gardner y su equipo de Project Zero de la Universidad de Harvard⁷⁶, señalan que cuando se examinan los regímenes de educación artística a lo largo de todo el mundo, nos encontramos con una variedad de posturas y métodos educativos que reflejan la gama de factores históricos y de las consideraciones valorativas

⁷⁵ Joan Garí, *La conversación mural. Ensayo para una lectura del graffiti* (Madrid: Fundesco, 1995), 15-18.

⁷⁶ Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Paidós, 1994).

que operan en diferentes culturas. Gardner produjo múltiples teorías revolucionarias sobre la educación artística, que incluía trabajos sobre inteligencias múltiples y análisis visual.

Gardner, como lo señala Hargreaves⁷⁷, desde una visión iconoclasta, defiende que las principales adquisiciones evolutivas que precisan los niños para ejercer sus capacidades artísticas se dan antes de los 7 años. Esto supondría que las “operaciones concretas” que Piaget especifica cómo adquisiciones cognitivas esenciales del final de la niñez no constituyen una parte esencial del desarrollo artístico.

Gardner, en su intento por relacionar el desarrollo humano con el proceso artístico, estudia el momento en que los niños comienzan a entender y usar sistemas simbólicos, y lo describe como una “revolución” debido a que el niño no se limita a hacer, percibir y sentir en relación con los objetos materiales sino que, además, inventa objetos y sucesos imaginarios para usarlos en la mediación de sentimientos, experiencias, ideas y deseos, hecho que se pudo observar muchas veces en las actividades que las gestoras educativas realizaban con los niños entre 3 y 5 años. Los niños hacían su propia lectura y en ella aparecían pequeños relatos que se podrían pensar son parte del imaginario del niño; que, al mismo tiempo, sugerían el tipo de relación que tenía con los mayores de su familia y, desde luego, de sus sentimientos y emociones producidas en el marco de esta relación.

En opinión de Gardner, a la edad de 3 o 4 años, niños y niñas experimentan “emociones discretas”, como aquellas que responden a una obra de arte, aunque no sean capaces de articular dichas emociones. Contrariamente a los psicólogos cognitivos, Gardner opina que esta transición –que va de operar con acciones directas sobre el mundo a operar en un plano de símbolos- tiene lugar en un periodo temprano, entre las edades entre 2 y 7 años, aunque los niños carezcan de palabras para expresar este nuevo conocimiento.

Esta aptitud artística en los niños puede sufrir un retroceso, opinan tanto Gardner como Piaget, a quien menciona, si no hay una apropiada educación artística que cultive con éxito estas vías de expresión y aliente estas primera manifestaciones de creación artística. Así mismo observa que, generalmente, la acción de los adultos y las restricciones de la

⁷⁷ Gardner citado por David J. Hargreaves, *Infancia y educación artística* (Madrid: Ediciones Morata, 2002), 20.

escuela y la vida familiar en la mayoría de los casos tienen el efecto de reprimir o frustrar tales tendencias en lugar de enriquecerlas (Gardner 1973, 19).

Perkins, siguiendo la misma línea que Gardner, se refiere a que la forma como se observa el arte produce pensamiento. En *The intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994), identifica seis categorías con las que se fomenta la disposición al pensamiento: 1. Anclaje sensorial, para lo cual es útil contar con un objeto físico sobre el cual enfocarse; 2. Acceso instantáneo, el arte está abierto a todo el que quiera ver, y por su naturaleza alienta a mirar más de cerca o a proporcionar una perspectiva fresca para observar lo conocido; 3. Compromiso personal, el arte está hecho para mantener la atención y sirve para sostener una reflexión prolongada; 4. Atmósfera abierta, el arte cultiva la disposición al pensamiento y proporciona una atmósfera de influencia elevada; 5. Multiconexión, el arte promueve las conexiones entre los aspectos morales y los sociales, alusiones filosóficas, temas históricos, estructuras formales, relevancia para la experiencia personal, etc.; 6. Conocimiento de amplio espectro, ver arte une diferentes tipos de conocimiento como elaboración visual, pensamiento analítico, planteamiento de preguntas, puesta a prueba de hipótesis y razonamiento verbal (1994, 4-5).

David Perkins vincula estas categorías con la idea de “inteligencia experimental y reflexiva”, que define como el despliegue de nuestros recursos intelectuales hacia una conducta inteligente. Para este autor, mediante el cultivo de la conciencia de nuestro propio pensamiento, del planteamiento de las preguntas adecuadas, la guía de estrategias, dirigimos nuestra inteligencia experimental en direcciones fructíferas (La escuela inteligente, 1994, 11).

Lo cierto es que se suele conceder una importancia limitada a la clase de sistemas simbólicos usados en la enseñanza, tal como lo plantea Clark (1994), aunque cada uno de estos sistemas posea características distintas de efectividad como herramienta de enseñanza. Lo cierto es que las investigaciones sobre el tema hacen pensar que los sistemas simbólicos afectan a la adquisición de conocimientos y valores más allá de la efectividad de dicho sistema. Como bien lo señala Llorente Cámara (200, 120)⁷⁸ si cada sistema simbólico puede representar distintas dimensiones de contenido, exigir distintas

⁷⁸ Enrique Llorente Cámara, “Imágenes en la enseñanza” en *Revista de Psicodidáctica* n. 9 2000 (118-134).

cantidades y clases de actividad mental y provocar significados distintos, parece razonable pensar que provocará aprendizajes distintos.

Por su parte, Kress y Van Leeuwen (1996, 4) reconocen que, a pesar de que ahora la imagen es por lo menos tan potente como la palabra, quienes toman decisiones, sobre todo educativas, no entienden tal realidad: “el lenguaje visual predominante está controlado por los imperios tecnológicos culturales y globales de los medios de comunicación y vemos ahora la incursión de lo visual en muchos dominios de la comunicación pública en donde antes el lenguaje era el modo único y dominante”. Estos autores lamentan “la enorme incapacidad por parte de todos nosotros de hablar y pensar de manera seria sobre lo que se comunica a través de imágenes y diseño visual.” citados por (Arizpe y Styles 2004, 71).

Así mismo, sería necesario promover políticas de educación artística que, por cierto, no han estado en las prioridades curriculares. De hecho, la educación artística, en una modalidad formal, empezó en las escuelas de Occidente apenas después de la segunda mitad del siglo XIX. Entonces se refería a una educación artística en la que buena parte se reducía al aprendizaje del dibujo realista.

En otro orden de ideas, Arizpe et. al. se refiere a la capacidad lectora de imágenes por parte de los niños, a propósito de los álbumes ilustrados. Para los autores, los niños del nuevo milenio crecen en una cultura mucho más visual que antes, lo cual les permite utilizarla para desarrollar otras habilidades, entre ellas su apreciación artística y su capacidad de lectura.

Contrario a lo que muchos sistemas educativos establecen –que priorizan la palabra escrita, menospreciando la capacidad educativa de las imágenes- los libros con ilustraciones representan un reto a nivel visual y expresivo para los niños de 4 años en adelante, pues les permiten comprender más fácilmente conceptos complejos, además de impulsar su capacidad expresiva y analítica. Así mismo, consideran que este tipo de material representa una experiencia para los niños en la lectura visual y su apreciación del arte, lo que esto implica en la enseñanza y el aprendizaje de su alfabetización visual (Arizpe y Styles 2004).

El término "Alfabetización Visual" fue acuñado por Debes (*Visual literacy*: 1968, 28), quien se centró en las capacidades visuales de individuos visualmente letrados al definirla. En concreto, se refirió a la capacidad de “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrase en su medio”. También aludió a la aplicación creativa de estas destrezas para la comunicación con los demás y la apreciación de textos visuales. Además de este autor otros autores nos han aportado diferentes nociones de este término. Así, desde el estructuralismo, encontramos a Fernando Saussure, Claude Lévy Strauss y Roland Barthes, autores que ofrecen diferentes definiciones de alfabetización visual, no limitándola a la lectoescritura sino ampliándola como práctica social con carácter cultural e ideológico.

Otra perspectiva sobre la alfabetización visual y las artes en los niños es la que aporta Howard Gardner⁷⁹, concretamente desde la pedagogía. En su libro *Las inteligencias múltiples* señala que “el desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar”. En *Educación artística y desarrollo humano*⁸⁰ el autor define la estructura como las ideas fundamentales, las relaciones o los patrones de los materiales, es decir la información esencial.

He aquí como esta noción de alfabetización visual tiene múltiples definiciones, pero la que aquí se adoptará es la de Karen Raney,⁸¹ quien ofrece una de las definiciones más amplias y convincentes. Raney la define como “la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon”. Raney indica diferentes tipos de alfabetización visual y reconoce en ellas cinco dimensiones:

⁷⁹ Howard Gardner, *Las Inteligencias Múltiples* (Barcelona: Ed. Paidós, 1995), 57.

⁸⁰ ____, *Educación artística y desarrollo humano* (Barcelona: Ed. Paidós, 1994).

⁸¹ Karen Raney, "Visual Literacy: issues and debates." *Londres: Middlesex* (1997) citado por Arizpe y Styles, *op. cit.*, 76-77.

1. La sensibilidad perceptiva: es la recepción visual básica que realizan todas las personas que pueden ver. No obstante, el nivel de sensibilidad es variable, matizado por factores culturales que se promueven con la educación.
2. El hábito cultural: se refiere a las variaciones que responden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos.
3. El conocimiento crítico: alude a las concepciones sobre el modo en que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística, y cómo se coloca el espectador en relación con ella.
4. La apertura estética: describe nuestra capacidad de deleite visual. En este punto la autora se refiere a las respuestas emocionales y sensuales a la experiencia visual, las cuales dan “acceso inmediato al significado. Es la experiencia la que colorea nuestras ideas.,
5. Elocuencia visual: se integran todas las anteriores en el acto de crear cosas para ser vistas. Ello requiere una compleja mezcla de sensibilidad perceptual, hábito cultural, conocimiento crítico y apertura estética (Raney 1998, 41).

Hasta aquí una aproximación teórica al poder pedagógico de la imagen como herramienta de aprendizaje, Decir que todavía queda mucho por estudiar y sobre todo que recorrer en el terreno de la práctica. Un modesto avance en esta vertiente es el programa Ondas, que a continuación paso a describir en profundidad.

3. EL PROGRAMA ONDAS

3.1. El Programa Ondas: intenciones, objetivos y logros

El Programa Ondas fue creado en el año 2001 por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias-, institución que tiene la responsabilidad de apoyar la formación científica y la Fundación para la Educación Superior (FES Social)- responsable de apoyar la educación y se sigue implementando en la actualidad, conservando su propuesta editorial y material didáctico sin ningún cambio significativo. El programa se propone como una estrategia fundamental de Colciencias para aportar al mejoramiento de la calidad de la Educación y a la transformación cultural de la escuela y de la sociedad, a través de un trabajo orientado a contextualizar el aula en la sociedad, teniendo en cuenta la necesidad de pensar la educación como un derecho articulado al fortalecimiento de redes y de los complejos tejidos sociales activos en la construcción de alternativas locales, en un pensamiento global y contemporáneo, que se articula con las políticas educativas y las políticas departamentales y nacionales de ciencia y tecnología.

El programa pretende ser una propuesta alternativa a la formación tradicional, trazado desde una línea metodológica que trata de dar salida al debate contemporáneo sobre la ciencia, su enseñanza y su incidencia en la educación, en la que se usa la investigación para dinamizar procesos escolares y generar alternativas metodológicas para construir una escuela cercana a la configuración de un espíritu científico y crítico⁸². En este contexto, la investigación es entendida como la herramienta básica de producción de conocimiento, y es el soporte para introducir a los estudiantes en el camino del pensamiento crítico que les facilita los aprendizajes que corresponden a su grupo de edad, desde los niveles de Preescolar, Básica y Media. A través de ella, se propicia un encuentro no obligatorio, amable y lúdico con el conocimiento científico y sus lógicas de construcción.

De igual manera, el programa se concibe como “una manera de cultivar una cultura de la ciencia y la tecnología en la sociedad partiendo de la actividad escolar, con un fuerte

⁸² Colciencias, Programa Ondas, *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del programa Ondas* (Bogotá: Colciencias 2007), 35.

arraigo en las comunidades locales donde universidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales y empresas del sector productivo establezcan vínculos entre niños, jóvenes y adultos en torno a problemas específicos abordados con criterio científico” (Colciencias 2003, 13) para luego articularse de diferentes maneras con las políticas de Ciencia y Tecnología y las políticas educativas.

En los lineamientos pedagógicos se establece como propósito general “Fomentar la construcción de una cultura ciudadana y democrática de Ciencia, Tecnología e Innovación en la población infantil y juvenil de Colombia.”⁸³. Para lograrlo tiene tres objetivos:

1. Contribuir al diseño de políticas y estrategias de educación y comunicación, para fomentar la cultura de la ciencia y la tecnología en Colombia, en los diferentes contextos infantiles y juveniles.
2. Promover y consolidar la participación de todos los sectores de la sociedad para que apoyen con recursos técnicos y financieros la labor de las instituciones de carácter formal y no formal en el estímulo de la Ciencia y la tecnología en la población infantil y juvenil.
3. Generar procesos de movilización social y comunicación, para concientizar acerca de la importancia de una educación para la ciencia y la tecnología y su incidencia en el desarrollo local, regional y nacional.

El impacto que el programa ha tenido a nivel nacional, con presencia en todos los departamentos del país (Ver ilustración 1.), le ha permitido ser reconocido como experiencia valiosa para internacionalizarse y replicarse en otros países de América Latina, razón por la cual obtuvo como reconocimiento regional el Premio Latinoamericano de la Popularización de la Ciencia y la Tecnología en el año 2010, otorgado por la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RedPop) y la UNESCO en las Categorías de Programas y Centros, como reconocimiento a la labor que realiza desde 2001 y por la articulación que se ha logrado vinculando a las diferentes entidades territoriales del país para llegar a las regiones más apartadas⁸⁴. Entre los indicadores que permiten reconocer este impacto podemos

⁸³ Colciencias, Programa Ondas, *Niños, niñas y jóvenes investigan*, 37.

⁸⁴ Este premio se otorga en dos categorías: 1. Centros y/o Programas: Quienes deben postular y acreditar un proyecto que tenga al menos 3 años de desarrollo con el público; 2. Especialistas: Individuos quienes deben acreditar un trabajo continuo y relevante en el campo de la popularización de Ciencia y Tecnología de al menos 10 años. Este es el mayor reconocimiento otorgado en la región (latinoamericana) que busca

mencionar cómo en las instituciones intervenidas se ha elevado el nivel educativo, lo que se podría reconocer en el mejoramiento de los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas. Este último resultado se puede observar en los resultados de las pruebas nacionales, las pruebas SABER, evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes de educación básica en su paso por la vida escolar. Es un seguimiento de calidad del sistema educativo⁸⁵. Otro aspecto significativo, en concordancia con lo anterior, es la motivación que se produce en los estudiantes, que les permite asumir el estudio de manera más autónoma y comprometida. Otro elemento significativo es el ingreso a la universidad de estudiantes que han participado en el programa, provenientes de instituciones en las que antes no se había registrado este hecho y que con su participación en el programa se constituyeron en experiencias significativas exitosas, mejorando su imagen y animando al ingreso de estudiantes del entorno, cuyas familias tenían una mala imagen de la institución.

No obstante, es mucho el camino que falta para impactar de manera significativa en la formación de los maestros, y sobre todo, de una formación crítica, pues de ellos depende el buen desarrollo de esta propuesta al ser los que pasan buena parte de su tiempo de trabajo escolar con los estudiantes, pero también de quienes depende la gestión para articular esta actividad con la comunidad y con la institución. Y si ellos no cuentan con la formación y las condiciones adecuadas para orientar el proceso, más allá de alcanzar una imagen promocional equivocada, se puede desperdiciar el potencial que una propuesta como ésta, bien ejecutada, puede aportar.

Una diferencia significativa con relación a otros programas de formación científica en la escuela colombiana es que este programa se fundamenta en el aprendizaje significativo, a partir de tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Además, la participación se produce por su iniciativa, lo mismo que las formas de agrupación. Resulta de igual manera importante que, al tratarse de una investigación situada, las preguntas de investigación

estimular las actividades de popularización de la ciencia y la tecnología en América Latina y el Caribe, red que destaca aquellos esfuerzos e iniciativas de centros, programas o especialistas que sobresalen por su creatividad, originalidad, rigor, impacto y aportes, tanto a nivel nacional como internacional.

⁸⁵ Ministerio de Educación Nacional, Pruebas saber, disponible en URL: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

que los niños definan lo hacen a partir de la observación de su entorno, y desde el campo disciplinario de su interés.

El supuesto que orienta esta forma de trabajo es la capacidad natural de asombro que tienen los niños y, partiendo de esta condición, se emprende el camino para aportar a la educación de su observación, y a la formación para registro las observaciones. Estas son solo algunas de las acciones mediante las cuales se pretende aportar al desarrollo de capacidades comunicativas, argumentativas, sociales, valorativas, propositivas, el uso de la razón y el desarrollo de las funciones complejas de pensamiento (habilidades cognoscitivas), capacidades que se requieren para moverse en un mundo que se reorganiza desde nuevos procesos del saber, de cara a la realidad colombiana y con responsabilidad social y ecológica.

El nombre del Programa Ondas se adopta a partir de considerar el fenómeno físico de las Ondas. La estrategia del programa se propone como un proceso que se puede semejar al fenómeno de las ondas físicas que al expandirse en su entorno, movilizan otras ondas de manera concomitante: “se parece a lo que pasa cuando tenemos una pregunta y queremos resolverla. Así como de las perturbaciones surgen ondas que avanzan y exploran por cualquier parte, de las preguntas aparecen el conocimiento y la innovación en diferentes espacios y a través de diferentes medios” (Manjarrés et. al. 2007, 8)⁸⁶. Por eso el logotipo que representa al programa se expresa a través de la onda como metáfora porque basta con una leve acción, conquistar el interés y la pasión de los niños hacia estos temas logrando su apropiación como valores culturales⁸⁷. De esa manera se espera generar un efecto multiplicador en el proceso de movilizar conocimientos y, por tanto, una cultura ciudadana de la ciencia, el principal objetivo de Colciencias a través de este programa.

Esta cultura supone el promover algunas prácticas propias del quehacer científico contemporáneo como son: el trabajo en equipo, que implica aprender a aceptar otras miradas –interdisciplinariedad-; el sentido de colaboración, a partir de las cuales se aportan soluciones que son el resultado de la negociación y aprender a tener

⁸⁶ Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés. "La investigación como estrategia pedagógica." *Construyendo las pedagogías críticas del siglo XXI* (2007).

⁸⁷ Programa Ondas-Colciencias, *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos Pedagógicos del Programa Ondas* (Bogotá: 2006), 36.

responsabilidad individual con los compromisos propuestos por el equipo para desarrollar la investigación.

3.2. La población infantil en el Valle del Cauca

Dado que la población a la que se dirige el programa es la infantil y juvenil, pero también considerando que las cartillas tienen como personaje principal a un niño, y que este se encuentra, inicialmente en situación de calle, es necesario hacer un breve panorama de las condiciones de esta población para encontrarle un sentido a las razones que llevaron a sus creadores a elegir las características con las que se representa gráficamente a este personaje central de las cartillas que se utilizan en la Línea de Bienestar y Derechos humanos: Nacho Derecho.

El Valle del Cauca está ubicado en el sur occidente del país, cuenta administrativamente con 42 municipios. Según los datos del censo de 2005 con sus ajustes de septiembre de 2007, su población es de un poco más de cuatro millones de habitantes (4.161.425 para ser exactos), donde el 86% se encuentran concentrados en los centros urbanos que son cabeceras de los municipios, (Cali, Buenaventura, Palmira, Tuluá, Cartago, Buga, Jamundí y Yumbo) mientras que el 14% se ubican en otros centros poblados y en la zona rural, lo que indica que es un Departamento predominantemente urbano. Del total de la población que habita en el departamento, el 33.9% corresponde a niños y adolescentes.



Ilustración 1 Mapa del Departamento del Valle del Cauca y sus municipios

Del total de la población infantil y adolescente, predominan en un 51% el sexo masculino y con un 40% el grupo de edad de 5 a 11 años. Con respecto a la población total del Departamento los municipios con mayor número de población infantil y adolescente son: Cali, Buenaventura, Palmira, Tuluá, Cartago, Buga, Jamundí, Yumbo, Candelaria y Florida, en cuanto a esta misma población los municipios que tienen mayor población que el promedio en el Departamento son: Buenaventura (44%), Florida (41%), El Cairo (40%).

**POBLACIÓN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
DEL VALLE DEL CAUCA**

GRUPOS DE EDAD	SEXO		POBLACIÓN TOTAL
	HOMBRES	MUJERES	
Menores de 1 año	36.603	34.860	71.463
De 1 a 4 años	151.302	144.673	295.975
De 5 a 11 años	284.910	272.455	557.365
De 12 a 17 años	249.537	237.895	487.432
De 18 a 24 años	266.190	264.715	530.905
TOTAL	988.542	954.598	1.943.140

Fuente: DANE, censo 2005 ajuste a septiembre de 2007

Ilustración 2 Población niños, niñas y adolescentes en el Valle del Cauca

De acuerdo con el Diagnóstico de Infancia y adolescencia para el Valle del Cauca, y para trazar la política de infancia, adolescencia y juventud, en el marco del Plan de Desarrollo 2008-2011 “Por un Valle Seguro”, y en correspondencia con lo establecido en la Ley 1098/2006 (Artículo 204), de autoría del Subcomité de Infancia y Adolescencia, se señalan los siguientes resultados que nos interesa para considerar, entre otros aspectos, uno que hace parte de los indicadores de mi objeto de estudio: el étnico.

En el Departamento tienen asiento cuatro etnias indígenas: Chamíes, Paeces, Wounan y Siapidara. En Buenaventura están representadas todas ellas y en municipios como Alcalá, Argelia, Ansermanuevo, Bolívar, Bugalagrande, Calima, El Dovio, La Victoria, Obando, Restrepo, Tuluá, Trujillo, Vijes (etnia Chamí). La etnia Páez tiene asentamiento en Dagua, Florida, Ginebra, Pradera, Jamundí, entre otros. La población afrodescendiente predomina en el litoral pacífico y en el centro-sur del Departamento, aunque se encuentra dispersa en todas las regiones

En la distribución étnica, de acuerdo al último censo poblacional (Censo Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE 2005, citado por este informe), el 72.3% de la población que reside en el departamento se identifica como blanco, el 27.2% afrocolombiano y el 0.5% indígena.

Edad	2011			2012			2013			2014			2015		
	Total	Hombres	Mujeres												
Total	4.428.675	2.148.146	2.280.529	4.474.369	2.169.687	2.304.682	4.520.480	2.191.409	2.329.071	4.566.875	2.213.258	2.353.617	4.613.684	2.235.353	2.378.331
0-4	361.400	185.263	176.137	362.123	185.731	176.392	362.779	186.086	176.693	363.367	186.291	177.076	363.944	186.440	177.504
5-9	361.137	183.693	177.444	358.825	182.697	176.128	357.811	182.439	175.372	357.823	182.703	175.120	358.356	183.161	175.195
10-14	384.904	196.410	188.494	378.590	193.033	185.557	372.536	189.812	182.724	367.579	187.191	180.388	364.198	185.459	178.739
15-19	406.440	207.574	198.866	403.850	206.228	197.622	400.030	204.243	195.787	395.250	201.753	193.497	390.093	199.034	191.059
20-24	391.803	198.592	193.211	396.438	201.246	195.192	400.553	203.461	197.092	403.443	204.984	198.459	404.650	205.635	199.015
25-29	362.863	178.232	184.631	367.981	181.755	186.226	373.144	185.384	187.760	378.273	188.938	189.335	383.495	192.376	191.119
30-34	332.081	160.009	172.072	337.763	162.807	174.956	343.386	165.672	177.714	348.943	168.694	180.249	354.460	171.954	182.506
35-39	300.957	143.644	157.313	305.311	145.873	159.438	310.984	148.661	162.323	317.206	151.691	165.515	323.433	154.718	168.715
40-44	298.857	139.939	158.918	297.047	139.467	157.580	295.443	139.118	156.325	294.721	139.169	155.552	295.606	139.917	155.689
45-49	290.868	134.660	156.208	294.260	136.247	158.013	296.249	137.190	159.059	296.981	137.618	159.363	296.646	137.641	159.005
50-54	247.199	113.257	133.942	256.792	117.694	139.098	266.076	122.010	144.066	274.283	125.826	148.457	280.966	128.922	152.044
55-59	198.915	90.707	108.208	206.530	93.951	112.579	214.439	97.328	117.111	222.720	100.924	121.796	231.488	104.792	126.696
60-64	153.464	69.871	83.593	160.391	72.743	87.648	167.498	75.696	91.802	174.739	78.692	96.047	182.091	81.730	100.361
65-69	114.343	51.981	62.362	118.981	53.843	65.138	124.250	55.900	68.350	129.963	58.131	71.832	135.987	60.486	75.501
70-74	90.439	39.406	51.033	91.311	39.917	51.394	92.643	40.596	52.047	94.829	41.570	53.259	97.885	42.818	55.067
75-79	66.774	27.884	38.890	69.834	28.792	41.042	72.130	29.519	42.611	73.978	30.167	43.811	75.266	30.711	44.555
80 +	66.231	27.024	39.207	68.342	27.663	40.679	70.529	28.294	42.235	72.777	28.916	43.861	75.120	29.559	45.561

Fuente: DANE. (s/f). Proyecciones de población 2005-2020 nacional, departamental y municipal por sexo y grupos quinquenales de edad.

Ilustración 3 Departamento del Valle del Cauca. Población según sexo y edad. 2011 a 2015

La tabla de la ilustración 3 es una proyección de la población 2005-2020 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los datos más recientes del último Censo Nacional que se realizó en el 2005. Los números sombreados en gris corresponden a la población infantil (resaltado mío). Con respecto al total de la población infantil y adolescente del Departamento, el 0.52%, (8089 niños y adolescentes) son indígenas y el 29.5% (452.806 niños y adolescentes) son afrocolombianos. (Censo DANE 2005, 5 y 6).

En cuanto a los niños con pérdida del vínculo familiar: (abandono, condición de calle), de acuerdo a las últimas estadísticas del censo poblacional de donde el ICBF (Grupo de Planeación Regional) toma estos datos, del año 2005 y ajustados para el año 2007; según estadísticas para el año 2007 fueron declarados en situación de vulnerabilidad de derechos 250 (125 niños y 125 niñas) niños con “declaratoria de adoptabilidad” 425 (236 niños y 189 niñas) en situación especial para el mismo año.

En el caso de niños en condición de calle no se cuenta con informaciones estadísticas por municipios, se tiene información estadística para la ciudad de Cali con un número de 525 niños (hombres 394 y mujeres 131) (Fuente DANE -2005) y 70 (Hombres 68 y mujeres 2) para la ciudad de Buenaventura (Fuente Econometría, 2007:24-25).

Como se sabe, esta condición para los niños y adolescentes, impide su proceso de formación y de desarrollo integral. El 73% de ellos no termina la primaria y el 16% el

bachillerato. En el tema de salud, solo un 50% cuenta con seguridad social. En su gran mayoría se ubican en los semáforos de la ciudad, realizando actividades como limpieza de vidrios, venta de dulces o mendicidad o, en el peor de los casos, se dedican a la venta de drogas ilícitas y trabajo sexual.

La división político-administrativa de Colombia

De acuerdo con la Carta Constitucional de 1991, definió como entidades territoriales 32 departamentos divididos en 1.059 municipios. La delimitación geográfica de esta investigación corresponde al Departamento del Valle del Cauca. Los municipios que se resaltan en la ilustración con color son los que tienen proyectos pre-estructurados de bienestar. En amarillo los que han participado en la fase uno del proyecto Nacho Derecho en la Onda de tus Derechos, y en color verde los que han participado en la Fase 2 del Proyecto: Nacho y Luna en la Onda de tus Derechos.



Ilustración 4 Participación nacional de proyectos en Derechos Humanos
(Fuente: Material de apoyo en Power Point sobre Nacho y Luna).

3.3. Política educativa y política de ciencia y tecnología

Uno de los objetivos del Sistema Nacional de Ciencia y tecnología (Colciencias, 2011) es la apropiación social del conocimiento, entendido este como “el fundamento de cualquier forma de innovación porque el conocimiento es una construcción compleja que involucra la interacción de distintos grupos sociales. La producción de conocimiento no es una construcción ajena a la sociedad, se desarrolla dentro de ella, a partir de sus intereses, códigos y sistemas. (...) La apropiación no es una recepción pasiva, involucra siempre un ejercicio interpretativo y el desarrollo de unas prácticas reflexivas.” (Colciencias, Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del programa Ondas 2007).

En el mismo sentido, y relacionado con lo anterior, el artículo 5° de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1.994), consagra dentro de los fines de la educación, la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación (Numeral 3), y la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como al ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Además, la estrategia *Hechos y Derechos*: “Municipios y Departamentos por la Infancia y la Adolescencia”, de Unicef-Colombia, se ha propuesto como estrategia -integral de origen estatal- mejorar las condiciones de vida de la infancia y de la adolescencia y, - mediante esta estrategia, servir de herramienta práctica y de apoyo a los funcionarios públicos de todo el país. En ella se enfatizan ocho temas prioritarios relacionados con las cuatro áreas de derechos de la niñez: vida y supervivencia, educación y desarrollo, participación y protección. El derecho de los niños al Desarrollo y a la Educación se tiene como prioridad No. 5. Respecto a este último:

- La Convención sobre los derechos del niño y la Constitución política de Colombia hacen referencia al derecho de los niños y niñas a una educación de calidad.
- La Constitución plantea que la educación debe ser asequible para todos, con contenidos relevantes para el desarrollo humano, la paz y la democracia, afianzada en

el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos, capaz de integrar a las familias y a los alumnos en el gobierno escolar.

- La educación es un proceso que se inicia desde la gestación, por lo cual, esta etapa y los primeros tres años de vida son decisivos para el futuro de los niños y las niñas.

- El acceso a una educación de calidad desde los primeros años de vida, permite a los niños y niñas desarrollar su potencial, acceder a mejores condiciones de vida y adquirir las habilidades y los conocimientos necesarios para desempeñarse en las esferas sociales, políticas, culturales y económicas. (Unicef, Colombia, 2010)

Por otra parte, se fundamenta en los derechos humanos universales de la ONU, que también están incorporados a la Constitución Colombiana de 1991. Fundamentalmente:

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Son pues parte de los fundamentos políticos, legislativos y constitucionales que apoyan la necesidad de la existencia de este tipo de experiencias de formación que, como en este caso, integra formación de actitud científica y derechos humanos. Tanto las políticas educativas como las de ciencia y tecnología, reconocen como parte de sus propósitos la formación de habilidades para vivir en sociedad, respetando los principios democráticos

y, por ende, los derechos humanos y, además, las habilidades que demanda una apropiación social del conocimiento, como una posibilidad de desarrollar autonomía y de participar en la construcción del conocimiento desde diferentes intereses y grupos sociales.

En Colombia, el proceso de consolidar el mecanismo que facilita el conocimiento tecnológico corresponde al fortalecimiento del proyecto de Nación y de las instituciones propias de la modernidad. En esa consolidación de la institucionalidad se promulga la Ley 1286 de 2009 que transforma a Colciencias en Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación y crea el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) que refuerza la institucionalidad para identificar, transferir, producir y proveer los conocimientos que el bienestar de la gente y el desarrollo del país y sus regiones requieren.

Además, es reconocida en la Constitución Política Nacional de 1991, en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, y en la Ley General de Educación (1994), en las que se plantean que la ciencia, la tecnología y la innovación deben incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad y mejorar la calidad de vida de la población, desde muy temprana edad y para ello le da una importancia primordial a la investigación en la Educación Básica, donde está es considerada como un objetivo general, y en la formación de educadores, donde se la señala como una finalidad (Ley General de la Educación 1994).

En el Decreto 1860, que reglamenta la Ley General de la Educación en aspectos pedagógicos y organizativos generales, se determina, en su artículo 15, la autonomía de la escuela para formular, adoptar y poner en práctica su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI); en su artículo 16, su obligatoriedad en función del educando -de acuerdo con lo planteado en el primer artículo de la ley- como centro del proceso educativo y teniendo en cuenta que el objeto del servicio educativo es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias de estudiantes y establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar.

En el Artículo 14 del capítulo III del Decreto 1860 los contenidos del PEI se señala la obligatoriedad de la elaboración y práctica del PEI y las condiciones de participación de toda la comunidad educativa en su elaboración teniendo en cuenta las condiciones

sociales, económicas y culturales de su medio y articulando la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales para alcanzar los fines de la educación definidos por la Ley General de la Educación.

Entre los aspectos centrales de estos contenidos para lograr la formación integral de los educandos, debe contener acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el respeto de los derechos humanos y el ejercicio de la democracia, la convivencia y la tolerancia, así como el estudio y comprensión de la cultura nacional, la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (Fines de la educación 2, 6 y 12.); finalmente, el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (Fin de la educación No. 7).

A pesar de estas políticas, el país muestra un atraso significativo en la formación de comunidades académicas que garanticen el relevo generacional ampliado, presente y futuro, y la realización de una investigación con sentido social. En consecuencia, este programa nace en parte como reconocimiento a esa necesidad de formar la actitud científica desde la infancia, como una manera de facilitar este relevo generacional.

3.4. Supuestos teóricos del Programa Ondas

De acuerdo con el *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas* (2009, 147-148), este programa está comprometido con tres principios: la apropiación social del conocimiento, la formación de una cultura ciudadana en ciencia, tecnología e innovación y la alfabetización tecnológica. Además busca construir capacidades regionales, razón por la cual es considerada por sus directivos como una forma de movilización social, la cual hace posible la incorporación de grupos que conforman dinámicas del conocimiento, a partir de lógicas y saberes específicos, produciendo un ejercicio educativo permanente, de negociación cultural e interculturalidad, entre variados grupos humanos y sociales.

Desde esta perspectiva, el programa hace una propuesta pedagógica que reconoce la especificidad de la investigación como estrategia pedagógica (IEP). Desde ella, apuesta a la negociación cultural, al aprendizaje colaborativo y a la planeación de una metodología, que hace del conocimiento una construcción cultural que se pone en discusión y se

reelabora y usa de diferentes maneras, desde un trabajo sistemático que asume el conflicto y la resolución de problemas como centrales en su propuesta.

Esta manera de acercarse al conocimiento, funda su proceso en la pedagogía crítica, en el sentido en que todos los participantes se consideran aprendices del conocimiento, dispuestos a aprender en un ejercicio colectivo, colaborativo y social de diálogo de saberes permanente. Igualmente, el ejercicio de conocer en grupo se inscribe en la tradición pedagógica latinoamericana de Paulo Freire quien afirma que “Nadie aprende solo, aprendemos en comunidad, mediatizados por el mundo” (Freire, *Pedagogía del Oprimido* 2005, 37). Este principio lo llevó a crear círculos de cultura en los procesos educativos, lo cual se amplió a otras corrientes de educación popular.

Otro concepto que fundamenta los supuestos básicos del programa Ondas es el de comunidades de saber y conocimiento, idea que se inscribe en la tradición del Premio Nobel de Química, Ilya Prigogine⁸⁸ (1977), quien señaló que el conocimiento de estos tiempos no es individual, sino de corte inter y transdisciplinario y, por ello, se requiere de comunidades de saber, para dar respuestas a la complejidad del conocimiento de nuestro tiempo. Con esta propuesta se busca además el enraizamiento con la especificidad de la cultura y el contexto colombiano, y desde ahí busca dotar social y políticamente, desde la infancia, a ciudadanos que construyan una democracia más participativa y menos excluyente. Una educación democrática, crítica, liberadora, que contribuya a formar sujetos con capacidades de transformar las relaciones sociales y con ellas el mundo. Lo contrario es una educación domesticadora, alienante y autoritaria, que inhibe la constitución de sujetos autónomos.⁸⁹

De igual manera propone un aprendizaje situado. El aprendizaje situado es una concepción que, cuestionando la mirada del aprendizaje centrado en lo cognitivo, señala la necesidad de recuperar esos otros aspectos que lo hacen posible. Para ello plantea que el aprendizaje es más social que individual, que su construcción se desarrolla con herramientas sociales más vinculada a los sujetos. De igual manera la teoría se reconoce

⁸⁸ Prigogine, Ilya. “*L’Ordre par Fluctuations et le Système Social*”. En A. L. (eds.), *L’Idée de Régulation dans les Sciences* (París: Maloine, 1977), 153-191.

⁸⁹ Ver Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1998); Freire (1970) y Giroux (1995).

como creada, construida y desarrollada en situaciones específicas y contextuales, lo cual permite a los participantes forjar pertenencia e identidad.

El punto de partida para participar en el programa es la pregunta, pero no pensando que el propósito es que esta conduzca a una indagación en la esfera cognitiva. Lo importante es que la formulación de la pregunta sea considerada como la estrategia con la que se da inicio a un proceso en el que lo más importante es desarrollar otros aprendizajes como cuestionar, negociar, compartir, escuchar, aprender de lo diferente, cambiar, transformar y transformarse. Tales aprendizajes no están dirigidos sólo a argumentar sino, también, a construir un proyecto de sentido para su vida, desde sus intereses y motivaciones culturales, y como una manera de tejer compromisos con su realidad.

De allí que una característica de esta pregunta es que estén en la esfera de su universo inmediato, forjando una relación inicial con el conocimiento, que está en su vida y en su cultura. Como punto de partida, “el saber qué”, el cual le permitirá recorrer “el saber cómo”, conscientemente, haciendo evidente la unidad entre el saber y el hacer en una visión integradora, tanto conceptualmente como de acción sobre el mundo. La pregunta orienta la acción, no sólo como motivación, sino en el sentido más profundo de un lenguaje que construye mundos.

En esta perspectiva, se le otorga más énfasis al proceso que a la tarea, ya que es en él donde se hace real la colaboración grupal. Se diferencia del aprendizaje cooperativo en que en éste es el maestro quien coordina, ordena, diseña, construye las interacciones, planifica las herramientas y actividades, en cambio en el colaborativo es un acuerdo y una negociación realizada por el grupo. Considera igualmente la necesidad de un trabajo que permita transformar no solo las relaciones pedagógicas entre maestros y estudiantes, sino también la relación entre adultos y niños, desplazando el lugar del "adultocentrismo". Esta visión adultocéntrica es puesta en cuestión por el programa Ondas, aunque no logra resolverlo en sus imágenes.

La cuestión que el programa plantea parte de la premisa de que la búsqueda de la renovación y/o construcción de otras formas de relacionarse con el conocimiento, diferentes de las que la modernidad occidental fundó, no puede pasar por alto la carga que la escuela trae desde su fundación: carga de etnocentrismo pero, sobre todo, de "adultocentrismo". Aquí el "adultocentrismo" se entiende como la hegemonía de la

interpretación del mundo desde el lugar del sujeto adulto/ masculino/occidental. Este centrismo opera, de un lado, como un dispositivo de control social que establece las mismas relaciones de dominio centro–periferia, y que permite la ilusión de un modelo evolutivo en el desarrollo psicológico de los sujetos, en donde la juventud aparece como un tránsito a la adultez y por tanto un sujeto que “está siendo” sin “ser”, y de otro, como una moratoria social en la cual el sujeto es des-responsabilizado y ubicado en el escenario del ocio “privilegiado” o en la condición del “no futuro” (Serrano Amaya 2002, 14).

En otras palabras, las imágenes, representaciones y nociones de niños y jóvenes se construyen desde el lugar de poder de los adultos. De hecho las imágenes que se observan son expresión de las relaciones convencionales que se establecen entre adultos y niños. Así, en la presentación de la cartilla que sirve de guía en los procesos de investigación e innovación Xua y Teo, la relación que se establecerá entre los niños está mediada por un grupo de adultos que explican sus aportes científicos, y que son algunos de los principales científicos colombianos, además de Einstein, al que ya me referí anteriormente. Así, en el inicio los niños anuncian que han “contactado a un gran científico llamado Albert Einstein y a un grupo de notables investigadores colombianos; ellos, con nuestros maestros, asesores de línea temática y otras personas mayores, son los adultos que nos acompañarán a recorrerlas” (Guía Xua, Teo y sus amigos, 5). Así se inicia este “jugar a investigar” en el que participan niños y adultos que “acompañan” a los niños a recorrer los caminos de la investigación.

Ubica igualmente al sujeto adulto en la condición de lo estático o punto de llegada, que puede fomentar dos actitudes psicosociales: cuando el sujeto joven es visto desde los ojos del riesgo, el vértigo, el “plus vital”, éste termina convertido mediante el proceso de juvenalización en un símbolo del consumo, de la diversión; y cuando dicho sujeto joven es interpretado como minoría de edad y/o dependencia, es visto como un ciudadano de “segunda mano” o, dicho de otra manera, marginal. En los dos casos se dejan ver ciertas tecnologías de normalización, que bien sea desde la óptica del consumo o del poder, terminan por significar “la juventud como una tecnología desarrollada en la modernidad capitalista para fomentar mediante el control, sujetos de producción y consumo” (Serrano Amaya 2002).

Por ello, desde la investigación como estrategia pedagógica, lo primero que niños y jóvenes reconocen es su realidad. Las búsquedas sobre la pregunta se plantean en función

del grupo de edad, razón por la que la novedad epistémica se da en el umbral del conocimiento de sus integrantes. Es desde ahí que se reconoce, la importancia del tema tratado, y no en la perspectiva de producir un conocimiento universal sino en la capacidad de reconocer este en el horizonte del grupo y su comunidad, como un acontecimiento en su vida. Un conocimiento a partir del cual explican su mundo y su funcionamiento, a la vez que amplían su mirada y su campo de conocimiento.

3.5. Procedimiento para participar en los proyectos del programa Ondas

La dinámica es la siguiente: se abren las convocatorias en los distintos departamentos del país. Aquí, cada grupo se inscribe, presenta su propuesta e inician las labores de investigación en compañía del maestro y de un asesor especializado en el tema, quien los orienta en la temática elegida y en el método de investigación.

Durante el proceso, Colciencias asigna a cada proyecto un capital semilla, es decir un pequeño capital que no sobrepasa los 400 mil pesos (126 euros más o menos)⁹⁰. Este recurso tiene como objetivo apoyar las actividades que los estudiantes programan para el desarrollo del proyecto: desplazamientos a diferentes sitios, adquisición de libros y de cuadernos de apuntes y material de apoyo. Ahora bien, un aspecto importante vinculado con este recurso tiene que ver con el hecho de que sean los estudiantes los que administran este recurso y, de esa manera, se propone como una estrategia de formación para la responsabilidad, la planeación, la ética, además del fortalecimiento de las habilidades matemáticas, financieras y administrativas que implica el manejo contable.

Adicional a esto, existe un convenio en cada departamento con sus respectivos representantes políticos (los gobernadores) y con algunos municipios (los alcaldes), con las secretarías departamentales y municipales de educación y a veces empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, universidades, corporaciones, etc., de los que se espera unifiquen sus esfuerzos técnicos, humanos, administrativos y financieros para lograr los objetivos del programa.

⁹⁰ Estos 126 euros se entregan a cada grupo como un capital semilla que solo cubre algunas actividades del proyecto. La institución debe gestionar recursos con otras entidades relacionadas con el tema a investigar, para complementar este presupuesto.

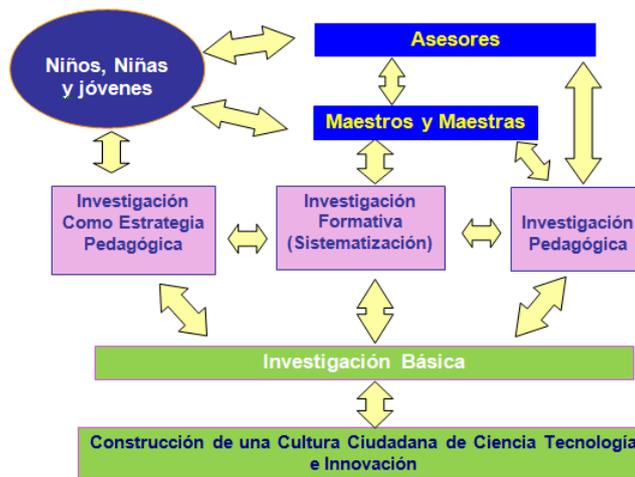


Ilustración 5 La lógica de la investigación en Ondas

(Fuente: http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas)

Los proyectos del programa Ondas son de dos tipos: de tema libre o “proyectos abiertos” y de tema cerrado (preestablecido) o proyectos preestructurados. En los proyectos abiertos se parte de las preguntas que niños y jóvenes se formulan desde sus inquietudes sobre diferentes temas bien sea desde las disciplinas de conocimiento: matemática, lenguaje, ciencias naturales, historia, educación física; como también desde el arte, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros. Estos proyectos son estructurados por los niños en compañía de sus maestros y de un asesor externo a la institución educativa, y con la experticia que requiere la temática elegida.

En cuanto a los proyectos pre-estructurados, como su nombre lo indica, están definidas las preguntas y la metodología, y los estudiantes siguen una ruta de investigación ya trazada, con unos instrumentos de recolección de información que los grupos deberán cumplimentar. El diseño de este tipo de proyectos surge como resultado de la frecuencia de temas que se evidencian en los proyectos abiertos. Por lo tanto, es una propuesta investigativa de orden nacional que se ejecuta de manera simultánea en diferentes instituciones educativas del país. Actualmente, el programa ha definido dos líneas: la línea de Ondas Ambiental y la de Ondas Bienestar Infantil y Juvenil.

En el caso de la línea de bienestar infantil se dan los dos tipos de proyectos: preestructurados y abiertos. En el caso de los proyectos preestructurados tienen una metodología basada en encuestas que los estudiantes aplican a una muestra de estudiantes de toda la institución. Luego sistematizan y analizan los resultados y los difunden. Como

material didáctico de apoyo cuentan con la Guía de investigación Xua y Teo en la Ondas de la investigación y, además, con los cuadernos de Nacho Derecho, que luego se describirán. En cuanto a la metodología en la línea de proyectos de tema libre en la línea de bienestar es la de Investigación-Acción que propone la investigación como una manera de crear conciencia crítica, a través de la investigación colectiva de las condiciones de vida de poblaciones más excluidas.

Durante los años de ejecución del Programa Ondas se ha avanzado en la construcción de esta línea de bienestar, a partir de las preguntas y los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por los niños y jóvenes participantes, en las cuales se evidencia la preocupación de esta población por las condiciones inadecuadas en las que una buena parte de la población infantil vive. Su objetivo es generar, comunicar y apropiar conocimientos en torno al tema del bienestar por medio de la investigación como factor decisivo para que los niños y jóvenes se formen en valores relacionados con ciudadanía, democracia, solidaridad y tolerancia, y estos a su vez sean elementos que les permitan trabajar por su desarrollo y el de su comunidad.

La investigación como estrategia pedagógica (IEP) constituye también un elemento vital para facilitar la participación activa de los futuros ciudadanos en la sociedad, como una manera de educar la habilidad para encontrar vías que faciliten la integración, al interior de cada comunidad, de quienes son excluidos de los beneficios del desarrollo. La perspectiva desde la cual en el programa se aborda la IEP parte de considerar a los niños como los principales “investigadores”, desde el nivel en que pueden hacerlo. Este ejercicio investigativo parte de indagar sobre las percepciones, conceptos y conocimiento que los estudiantes tienen acerca de sus derechos; y posteriormente, informarse sobre las instituciones responsables de la promoción, defensa y garantía en sus contextos locales.

La formación de habilidades investigativas de los estudiantes ha supuesto varios retos. Entre ellos, uno de tipo epistemológico como es sacar la investigación de su halo de rigurosidad científica para ponerla al nivel de los niños, involucrando sus prácticas, lógicas, imaginarios, inquietudes y curiosidades, dando de esa manera sentido a la idea de democratizar la investigación y ponerla al servicio de la sociedad. Otro reto es del orden didáctico, que supone encontrar las estrategias para aprender, de manera participativa y divertida, el proceso investigativo y hacerlo desde la idea de la construcción colectiva del conocimiento.

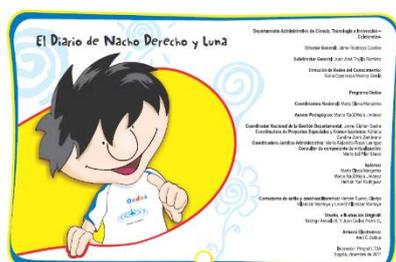
3.6. Características de los materiales de apoyo del Programa Ondas

Los materiales de apoyo que se utilizan en el programa son los siguientes:



- Cartilla de apoyo a la investigación *Xua y Teo. Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación. Guía de la investigación y la Innovación del Programa Ondas.*⁹¹ (Anexo 1.)

Este es un material general: es una cartilla que tiene indicaciones generales sobre el proceso investigativo. El uso de esta cartilla es general para todos los proyectos en diferentes líneas temáticas: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Medio Ambiente, Astronomía, Educación Física y Bienestar infantil (valores y derechos humanos).



La cartilla *El diario de Nacho Derecho y Luna* (Anexo 7): presenta la ruta de investigación de Nacho, Luna y sus amigos. Igual que el diario de Nacho Derecho, propone formas de organización, asignación de roles de acuerdo a su función en la investigación (Semilleros, sembradores,

recolectores, pregoneros), y el proceso para iniciar la propuesta de investigación, para lo cual se refiere a las tres estaciones: el regreso de Nacho Derecho y la bienvenida a Luna, la campaña de expectativas que es utilizar estrategias, a manera de campaña, para motivar a la participación. Por última, la estación 3 que es la siembra de los amigos de Nacho y Luna.

⁹¹ Manjarrés M., Marco Raúl Mejía y Jairo Giraldo, J. Ilustración: S. Ardila. S. *Xua, Teo y sus amigos en la Onda de la Investigación. Guía de la investigación y de la innovación del Programa Ondas*, 2a. Edición (Bogotá: Editorial Chigüiro, 2009).



Nacho Derecho y Luna en la onda de nuestros derechos (Anexo 8)⁹²: presenta las guías y formatos para maestros y participantes en la propuesta. Son formatos en los que organizan y proyectan las actividades que contendrán la investigación, su sistematización y análisis.

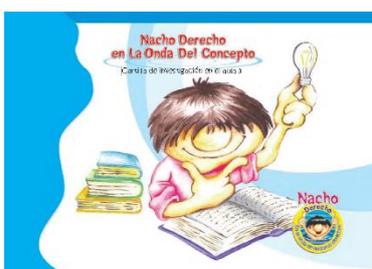
El objetivo de estas dos últimas cartilla es, primero, evaluar lo que se hizo en la primera etapa del programa, es decir el diagnóstico en derechos, guiado por las cartillas de Nacho Derecho; segundo, movilizar a las comunidades participantes en el programa a organizarse para la identificación de las situaciones cotidianas que los niños, niñas y jóvenes perciben como vulneradoras y protectoras de sus derechos, con el fin de generar acciones que permitan fortalecer las condiciones de protección. Son los denominados proyectos abiertos que son aquellos que no tienen una pregunta y una estructura determinada sino que parten de las preocupaciones de niños y niñas, y que se pueden desarrollar desde metodologías cualitativas.

Esta cartilla surgió como respuesta a una doble preocupación por parte de los niños participantes en el programa, cuando solo se contaba con el grupo de cartillas de investigación en el aula de Nacho Derecho. La primera preocupación que expresaron los niños fue que el personaje principal fuera un niño y no había la presencia de un personaje femenino, a pesar que el programa defendía, en su discurso, la equidad de géneros. No obstante, esto no se expresaba en sus imágenes. De igual manera, la presencia de niños y niñas indígenas, en esa convocatoria que reunía por primera vez a todos los participantes a nivel nacional, sentó su protesta porque tampoco había presencia indígena, a pesar que se defendía la diversidad y la inclusión. Como resultado se creó a Luna como representante tanto de la mujer como de los indígenas en el programa. Por otra parte, se creó a Teo como representante afro que aparece en la *Guía Xua y Teo*.

⁹² Colciencias, Manjarrés, María H., Marco Raúl Mejía y Hernán Y. Rodríguez; Diseño, e ilustración original: Rodrigo Arévalo y Juan Carlos Prieto; Creativos literarios: Gladys Villamizar y Leonel Villamizar, *Cartillas de investigación en el aula: Nacho Derecho y Luna en la onda de nuestros derechos* (Bogotá: Prograf Edit., 2011).

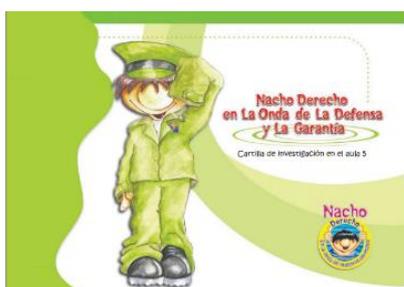
- *Cartillas de investigación en el aula: Nacho Derecho en la onda de nuestros derechos.* (Colciencias-Programa Ondas 2011) (Ver anexos 2-6)

Es la “Caja de herramientas” de los proyectos preestructurados. Es un material específico para la línea de investigación en derechos del niño. Su contenido busca ser una guía de investigación en la cual se ofrecen algunas herramientas que permitan diseñar un proyecto de investigación tales como: el problema de investigación, los instrumentos de recolección de la información, es decir la guía de preguntas que contendrán las encuestas y entrevistas y una guía metodológica, todos estos pasos recreados por los personajes que se agrupan para representar cómo se investiga y de qué manera se involucra a maestros, padres de familia y niños. Estas guías de investigación en el aula Nacho Derecho, el personaje que ilustra los textos, se compone de cuatro cartillas y un cuadernillo de resultados:



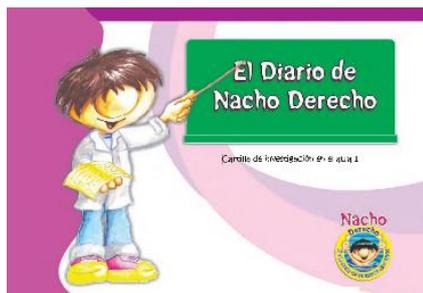
- La primera cartilla, *Nacho Derecho en la Onda del Concepto* contiene la presentación e historia de Nacho Derecho y conceptos de Derechos humanos (Anexo 4).

- La segunda cartilla *Nacho Derecho en la Onda de la difusión*: Nacho enseña y difunde los conceptos y principios de derechos de los niños (Anexo 5), descritos en la cartilla anterior.



- La tercera cartilla *Nacho Derecho en la Onda de la Defensa y la Garantía*: (Anexo 6), presenta datos y estadísticas sobre la vulneración de los derechos de los niños en Colombia. Nacho describe los derechos y explica cuáles son las instituciones y autoridades encargadas de su defensa y garantía

-



• La cuarta cartilla es *El Diario de Nacho Derecho* (Anexo 2): contiene la ruta de la investigación de Nacho Derecho: cómo agruparse y asignar roles a cada uno de los participantes: semilleros, recolectores, sembradores, pregoneros. Definir los recursos físicos y materiales, las alianzas, y negociar los horarios de trabajo, el cronograma y el presupuesto de investigación.), la duración de la investigación, las formas de divulgación de la investigación en la institución educativa y las estrategias de análisis y discusión de los resultados y los propósitos de la investigación.



La quinta cartilla: *La cosecha de Nacho Derecho* (Anexo 3): Contiene tres partes: 1. Formatos para registrar información de datos generales de los participantes y de la institución, fichas de resumen de la investigación, datos de alianzas estratégicas que se consiguieron, formato de cronograma y de presupuesto; la segunda parte, formatos de sistematización y análisis de la información generada por los estudiantes de cada aula, instrucciones y tablas que permiten realizar la organización de la información; la tercera parte, una guía de evaluación por etapas de investigación y la guía de informe final.

- Las preguntas orientadoras que contienen las cartillas de Nacho Derecho son:

¿Cuáles son los derechos que conocen los niños?

¿En qué espacios o escenarios aprenden más sobre sus derechos?

¿Qué instituciones reconocen como garantes de sus derechos?

¿Cuáles son los derechos que tienen más interiorizados? ¿Por qué?

¿Cuáles identifican como más vulnerados? ¿Por quién? ¿Dónde?

El contenido pedagógico de estos materiales busca orientar y estimular, durante todo el proceso, el mejoramiento de las aptitudes y actitudes indagatorias de los niños. En estas cartillas se incluyen, como parte del procedimiento metodológico establecido, actividades que responden a las actividades de recolección de la información, sistematización, presentación y divulgación de los resultados.

Como procedimiento se agrupan sus diferentes actividades alrededor de equipos de trabajo constituidos por niños y maestros de diferentes grados, organizados de la siguiente manera, en que cada ejercicio o etapa de la investigación se le designa, de manera metafórica, términos que designan actividades propias la agricultura como: semillero, recolector, sembrador, pregonero. En cada una de las etapas se hace responsable un grupo diferente, constituyéndose tres grupos por institución educativa:



Los Recolectores: Es el equipo de niños que se conforma para iniciar la indagación, y que se compone de niños de diferentes grados escolares de toda la institución Educativa. Son los encargados de proporcionar los elementos necesarios para dar a conocer e implementar el proyecto de investigación en la Comunidad Educativa. Los recolectores. (Anexo 1: *Cartilla El Diario de Nacho Derecho*, 30)



Los Sembradores: Son los encargados de realizar las entrevistas al interior del aula, y se encargan de aplicar encuestas y analizarlas, acompañados de un maestro y un asesor externo. (Anexo 2. *Cartilla El Diario de Nacho Derecho*, 31)



Los Pregoneros: Son los comunicadores del proyecto. Se encargan de la socialización del proyecto de investigación y de sus resultados, dentro de la comunidad educativa y fuera de ella. (*Cartilla El Diario de Nacho Derecho*: 32).

Los diseños, diagramación e ilustración han sido el resultado del equipo conformado por Sandra Ardila, Rodrigo Arévalo B y Juan Carlos Prieto G. Se han diseñado como apoyo a la propuesta y su estructura obedece a la secuencia lógica, en términos didácticos, del quehacer investigativo, lo que ordena los contenidos, con imágenes que ilustran los contenidos, las actividades o los contenidos conceptuales que se presentan a lo largo de

los materiales. En ese sentido, su fin concreto es aportar a la formación de una actitud científica.



Es un material destinado a estudiantes de las instituciones educativas de Básica Primaria (1-5 grado) y Secundaria (de 6 a 11 grados), en lo que corresponde a las edades entre los ocho años de edad hasta los 18 años, de diferentes grados de escolaridad, a maestros y asesores del programa, en su rol de acompañantes del proceso de formación, en este caso en indagación en derechos del niño.

Como estrategia de comunicación usa la metáfora de la siembra y la cosecha, a partir de las cuales se propone la organización por grupos para indagar sobre los derechos de los infancia y la juventud, realizando un diagnóstico a partir del cual el grupo se propone la construcción de alternativas de acción, conducentes al mejoramiento de su entorno familiar, escolar, social y regional.

El desarrollo de la propuesta visual de estos materiales se produce con la intencionalidad de generar alternativas de interpretación diferente al que ofrece el uso de las imágenes en la escuela tradicional, que es conservadora y directiva, tanto en cuanto su producción de sentidos, significados y asignación de roles de sus personajes como por la propuesta pedagógica, ética y política que comporta, para lo que el aspecto visual es central en tanto hay una apertura a asignar diferentes sentidos de tal manera que estos no vienen dados sino que es posible construirlo individual y colectivamente.

En estas imágenes uno de los relatos que fundamenta la inclusión es el de la denominada capacidad de resiliencia de los niños. Los niños, tal como lo muestran las imágenes del Nacho desplazado y separado de su familia por situaciones de guerra, logra superar, aunque no se describe el proceso mediante el cual lo logra, sus condiciones de origen social. Este relato, sin embargo, se explica a partir de una elipsis de sentido que permite inferir que fue la solidaridad de la sociedad y de las instituciones encargadas de la infancia que le permitió a Nacho tener una nueva familia. No sobra reiterar que este programa cuenta con la participación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), organismo oficial responsable de atender a los niños en situación de vulnerabilidad, y a

quien le corresponde resituar a los niños que se han quedado sin familia. Un proceso bastante complejo y dramático para los niños.

De los derechos humanos y de la ecología se presentan imágenes que moralizan acerca de estas cuestiones: el daño que se hace a los derechos o a la ecología tiene que ver con el entorno inmediato, pero en ningún momento se deja escapar lo que de responsabilidad sobre estos problemas tienen las altas instancias de decisión política, así como las grandes corporaciones multinacionales y las elites económicas frente a las cuales hay un espíritu de tolerancia que no debiera permitirse. Lo que al respecto plantea Daniel Estulin, es que se presenta como si la única solución correcta fuera la tolerancia, el compromiso, y esto es lo bueno. Lo que tiene la Verdad universal como objetivo supremo en la vida, pues esto forma parte de la rectitud moral y la personalidad que definieron a todas las grandes naciones y a las personas de ideales (Estulin 2011, 212).

Teniendo en cuenta dichas consideraciones el nombre de Programa Ondas se adopta a partir de comparar la producción de las ondas, como metáfora, con la producción del conocimiento que da lugar a unos materiales que son creados para ofrecer imágenes de los principales momentos de una investigación, tal como se utiliza en la guía para la investigación Xua, Teo y sus amigos. La metáfora de la onda resulta útil también como analogía entre lo que pasa con este fenómeno físico y el proceso de motivación de los niños: solo se requiere una pequeña acción física para generar nuevas ondas; de la misma manera, basta con una pequeña acción para activar la motivación de los niños por la investigación y generar un efecto multiplicador, que es el propósito del programa como una estrategia para promover una “cultura ciudadana” y una actitud científica.

Otro relato que sugiere la metáfora es la capacidad de agruparse y de trabajar colaborativamente. La preocupación por los derechos humanos y por el medio ambiente requiere del trabajo mancomunado de la sociedad y, preferiblemente, hacerse desde saberes, actitudes y valores que deben ser propagados como las ondas. En ese sentido, se valoran las imágenes como generadoras de realidades en el sentido en que lo plantea Quintana (2003, 260 y ss.) quien se refiere al cine como creador de realidades y relata el tratamiento informativo de diversos conflictos bélicos. Es el caso de los acontecimientos de la Guerra del Golfo Pérsico que, ante la impotencia de registrar la realidad, y sin embargo con tal ostentación de poder por parte de los medios, presentan como realidad lo que sólo fueron especulaciones; de la misma manera esta situación sugiere una analogía

en cuanto la realidad que los materiales visuales representa en el contexto escolar también crea realidades, o mejor fábulas de la misma, espectros distorsionados de la realidad.

Como quiera que sea, en nuestro caso, las imágenes tienen un lugar protagónico como punto de partida para interpretar no solo los valores de la sociedad –o los derechos- sino también un sistema que aunque se pretende diferente en la manera de entender la investigación sin embargo cae en los lugares comunes sobre la manera de abordar el conocimiento, que es la convencional, es decir la manera oficial que se ha instituido desde que se fundara la ciencia moderna, y cuyos procedimientos son los avalados por las instituciones del conocimiento y sus comunidades científicas, que conservan el control de lo que es aceptable como científico.

La pregunta es si sería ese el caso del mundo de la ciencia y del quehacer investigativo que representan las cartillas de *Nacho Derecho*. O, justamente, estas son una corroboración más de que las verdades profundas tampoco es posible arrancarlas al mundo de la ciencia, también considerable como un sistema de creencias que, por tanto, se puede representar de manera ideológica. Esto es, engañosa, en la medida en que realmente el mundo de la ciencia es también una construcción social cargada de prejuicios, de subjetividad, de “verdades” cuyo carácter paradigmático puede constituir verdades doctrinales, dogmas de fe.

Una mirada tal de la ciencia cabe en tanto se constituya como una institución que excluye otras formas de lectura de la realidad, si no responden al formato institucional que dispone lo que debe ser considerado como ciencia: una institución, por lo tanto, instituyente e instituida, como se podría definir apropiando expresiones de Bourdieu *et. al.* Porque, por fuera de su formalidad, este es también un mundo movido por conflictos, disensos y, sobre todo, de intereses. De esta observación no está exento el programa Ondas, en cuanto hace parte de la institución que dirige, gestiona y promueve la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia. En otras palabras, es dudoso que se libre de los condicionamientos de la institución que define qué se ha de investigar en el país y desde qué parámetros institucionales.

A partir de este hecho, se podría explicar y comprender cómo los materiales didácticos de Ondas responden a esta visión institucionalizada del saber. Con ello no se niega el aporte de este tipo de programas a la educación de los niños, pero si se advierte su carácter

institucional que actúa desde paradigmas legitimados por la ciencia oficial, que son los legitimados por las comunidades científicas que respalda el sistema. Desde luego, este hecho no siempre es evidente, pero si se observas que deja por fuera, o lo incluye solo de manera marginal o anecdótica, otras formas de construir conocimiento que no son las convencionales.

También la representación de los personajes y como estos se relacionan entre sí, pretende ser una representación de lo que ocurre en las comunidades científicas actuales respecto a valores como: la capacidad trabajo en equipo, que supone la aceptación de un pensamiento divergente (e interdisciplinariedad), lo que implica otro valor: la capacidad de negociar los conflictos que se deriven de puntos de vista diferentes u opuestos. Pero también otros valores como el compromiso y la responsabilidad de cada integrante del grupo.

En otras palabras, las imágenes del quehacer científico dan cuenta, en tanto iconografía, no solo de su representación y reproducción sino también de semejanzas con la realidad del quehacer científico. En ese horizonte, a lo que podemos apuntar es al sustrato ideológico que las imágenes contienen como representación que configura, visualmente, al mundo de las comunidades científicas. La metáfora que se utiliza para representarlas es el del juego infantil, mundo que no se puede abstraer, por cierto, del conflicto y la negociación de roles y de poderes; mundo en el que hay unas reglas propias que pueden conllevar al conflicto, aunque, tal como aparece en las cartillas, pareciera un mundo idílico en el que nadie parece entrar en contradicción ni con las reglas que se instituyan, ni con los lugares que en este se le asigna a cada uno de los participantes. Pero el juego es algo más que eso. De acuerdo con Botero y Alvarado (2006)⁹³, las reglas de juego que se establecen entre los niños son:

(...) escenarios de socialización política que se expresan en formas a través de los cuales aquéllos legitiman, resisten y configuran la realidad. En tal sentido, las reglas de juego funcionan como un *ethos* cultural, al generar hábitos y costumbres en las personas, que se construyen con el objeto de poder funcionar y sobrevivir en un contexto, es decir, para poder vivirlo y habitarlo. Son formas de ser en el mundo, en la acción concreta y en la actuación permanente; no son una noción que diviniza lo político en el ámbito del deber ser, sino que surgen en la vida ordinaria, como respuestas oportunistas a las características de los ambientes de actuación.

⁹³ Patricia Botero y Sara Alvarado, «Niñez, ¿política? y cotidianidad.» *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud* (Universidad de Manizales) 4, n° 2 (julio-diciembre 2006, 97-130).

Nacho representa al niño investigador. Guía en los procesos investigativos, de acuerdo a las orientaciones del programa, dando la idea de que investigar es como un juego. Ahora bien, no solo con respecto a las relaciones y al conocimiento. “jugar” a ser científicos, en analogía con el juego de los niños, deja por fuera lo que en su momento observara Jung sobre el juego de los niños, esto es que el juego se constituye en una oportunidad para formar en los valores de una sociedad y para “negociar” tales normas.

En el idílico mundo de juego de Nacho no aparece el conflicto, todos parecen de acuerdo, no hay mucho que negociar pues ya las reglas están hechas y ahora se trata de aplicarlas para obtener el conocimiento de la realidad, una realidad que pareciera única, si bien el programa macro mantiene, entre sus principios, el valor de la diversidad, de las diferentes interpretaciones de la realidad y las diferentes maneras de conocer que, luego, en las imágenes y sus textos parecer perderse. En este caso, la lucha es entre “ignorancia” y la “ciencia”, en un país en el que la institución en la que está enmarcado el programa, el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas (Colciencias) tiene como propósito contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología o, como lo señala en la cartilla de apoyo a la investigación *Xua, Teo y sus amigos* “(...) construir un país con base en el desarrollo y uso del conocimiento” (Anexo 1, 5); “promover el adelanto científico y tecnológico, incorporando la ciencia y la tecnología en los planes y programas de desarrollo económico y social del país, para el mediano y largo plazo (Anexo 2, El diario de Nacho Derecho cuaderno).

En esta misma cartilla se indica que desde el año 2001 Colciencias, con el apoyo de la Fundación Fes, puso en marcha el programa Ondas, dirigido al fomento de la ciencia y la tecnología en la población infantil y juvenil, apoyando equipos de niños, niñas y jóvenes quienes, en compañía de sus maestros, apuestas por un nuevo país y por el mejoramiento de la calidad de la educación. Desde este propósito, por lo tanto, uno de sus principales objetivos es contribuir al avance de la ciencia; pero mejorar los indicadores de producción científica es una tarea compleja si se tiene en cuenta nuestra carencia de científicos, explicable en factores estructurales que se constituyen en un obstáculo para mejorar estos indicadores, como la falta de formación de calidad desde los niveles de educación básica y media en el que hay mucho por hacer; además, hay otros factores que usualmente se dejan por fuera de los diagnósticos sobre la calidad de la educación.

Entre estos son podemos destacar el bajo presupuesto que se asigna a la formación en óptimas condiciones en estas primeras etapas, hecho clave para que los estudiantes, al menos, no sean expulsados del sistema; la calidad de formación de los maestros y, por supuesto, la falta de vocación. Tampoco se puede dejar por fuera lo que significa para un científico hacer investigación en el propio país, considerando tanto las condiciones como los condicionamientos y los monopolios que enfrentan quienes son nuevos en el escenario del quehacer científico, entre otros aspectos más que no aparecen en el material base de un macro programa que busca formar la actitud científica de los niños, muchos de los cuales seguramente ni siquiera terminarían el colegio.

La representación del maestro que se expone en los materiales de Nacho es la de ser personas muy dispuestas, que tienen siempre las respuestas y que conocen el quehacer científico, hecho que no siempre es congruente con la realidad. Más aún, considerando la experiencia, para muchos maestros participar de este programa es su oportunidad de obtener alguna formación en el quehacer científico, o al menos en una de las perspectivas de este.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se mostraran a continuación permiten definir la imagen como un espacio privilegiado de encuentro de sentidos entre las múltiples posibilidades de representación por parte del creador, y las muchas posibilidades de interpretación por parte de los espectadores de imágenes. Es lo que abordaré en la primera parte de resultados, concretamente al detenerme en la producción de los autores de los materiales didácticos de la línea de derechos humanos del programa Ondas como lugar de producción de imágenes con múltiples sentidos. En esta primera parte se podrá observar como el encadenamiento de los temas lo da la propuesta del procedimiento de investigación en Ciencias Sociales, definido por etapas de la investigación en forma lineal, que en la práctica se traduce en las orientaciones sobre el quehacer investigativo en derechos de los niños.

El orden de estas etapas, según la propuesta observada en los materiales es: el proceso de agrupación y conformación de equipos para elaborar la propuesta; la formulación de la pregunta; la consulta a expertos sobre el tema elegido; la organización y planeación del trabajo y la recolección y registro de la información por diferentes medios a continuación de lo cual se sistematiza, analiza y, según se propone en los materiales, cuyos resultados se deben hacer públicos.

En el uso de las imágenes como recurso didáctico por parte de los agentes educativos de la Primera Infancia se pudo identificar que el hilo conductor de sus jornadas se corresponde con los lineamientos curriculares de las actividades rectoras para la educación inicial que establece el Ministerio de Educación Nacional para esta población, y que se pueden sintetizar en lo que se denomina los 4 pilares de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio. En estas 4 actividades rectoras se hizo presente las imágenes de los materiales didácticos del Programa Ondas, especialmente de sus dos personajes principales como son Nacho y Luna. Estas imágenes fueron el referente para decorar los rincones de los niños, rincones que adoptaron el nombre de los personajes. Estas actividades se constituyeron en la oportunidad para observar las prácticas de los maestros, valorar su cultura visual e identificar su relación con los niños.

Como herramienta de aprendizaje, la secuencia del uso de las imágenes como recurso de aprendizaje está en relación con los lineamientos curriculares que siguen los maestros, y a partir de los cuales se definen las mismas categorías de uso, pero en este caso como herramienta de aprendizaje. En el uso más frecuente de las imágenes por parte de los niños tiene que ver con el juego. En este los niños interactúan con los personajes, se muestran sensibles con ellos y expresan y consideran el medio en que viven, su familia y sus amigos. Ha sido también una oportunidad de expresión oral y visual, intercambio comunicativo e invención de sus propios relatos.

4.1. El poder de la imagen en la representación del quehacer científico: el lugar del autor como emisor

Normalmente, lo que representáis, lo representáis como si eso ocurriera ahora (...) Lo que aquí ocurre, ocurre ahora en una sola vez. Al interpretar así os habéis acostumbrado; y yo os aconsejo añadir a esta costumbre otra costumbre (...) No hagáis que se olvide, a favor de este Ahora, el Antes y el Después, ni incluso todo lo que ocurre fuera del teatro justo en este momento y que es de naturaleza semejante, e incluso lo que es muy diferente, no debéis hacer que se olvide enteramente. Limitaros por lo tanto a arrancar el instante, sin ocultar aquello de lo que arrancáis.
Bertolt Brech⁹⁴

En este apartado me detendré en el análisis de la potencialidad de la imagen de los materiales utilizados como guías de investigación en derechos del niño del programa Ondas, analizando sus contenidos ideológicos y sus representaciones de relaciones sociales. Entre los aspectos ideológicos que se consideraran están los modelos de relaciones sociales, políticas, culturales así como el modelo de ciencia que las imágenes proponen, y a partir de los cuales se representa una determinada visión de la realidad social. Estos contenidos ideológicos pueden ser entendidos como casuales e inconscientes, no obstante es innegable su influencia y efectividad como recurso de reproducción de la sociedad, más allá de la función comunicativa que asume para el desarrollo de procesos de gestión del conocimiento escolar y, concretamente, como componente de la estrategia didáctica para la formación de la actitud científica y para acercar al niño a la realidad.

En términos generales se puede reconocer que las imágenes que ilustran las cartillas del programa Ondas generan afinidad y empatía con el mundo infantil y juvenil. Los colores, las formas –distorsionadas de la anatomía humana-, los trazos de los personajes y de los contornos, las angulaciones que suavizan su potencial para buscar la complicidad afectiva del niño. Su concepto de color que es tratado desde una gama brillante de colores primarios, tratados con una intensidad que resulta vistosa y visualmente atractiva, con formas amables y redondeadas –libre de formas curvilíneas. Las posibilidades y

⁹⁴ Bertold Brech, *Breviario de estética teatral*, trad. R. Sciarretta (Buenos Aires: La rosa blindada, 1963) citado por Didi-Huberman, en *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia, 2*, traducción de Inés Bértolo (Madrid: Machado libros, 2008), 166.

propiedades gráficas del universo simbólico de las imágenes que ilustran estas cartillas pueden resultar, indudablemente, divertidas por su forma para los receptores infantiles. Se destaca positivamente que se trata de un material que, por su tratamiento visual, es reconocible como un producto dirigido al público infantil. Las imágenes tienen un tratamiento secuencial y, además, tienen anclaje con los textos que lo acompañan, con lo cual no se pretende asegurar la neutralidad del repertorio de mensajes. El diseño de estas imágenes recurre a una vía ilustrativa, en el sentido en que la define Durán que la caracteriza como la vía de la empatía afectiva. Una vía que hace parte de una clasificación en la que también se definen la vía "señalética", la vía de la investigación semiológica, la vía documental, la vía introspectiva y la vía de la empatía ingeniosa (2009, 98-100), algunas de las cuales también se utilizan en estas cartillas.

Hay que tener presente que identificar cómo se configuran las acciones expresivas a través de los relatos mediante estas imágenes bidimensionales utilizadas en las cartillas permiten dar cuenta, tanto por lo que se dice como por lo que se deja de decir, o porque se dice a medias, de narraciones posibles que pueden hacerse presentes en el universo escolar, distorsionando o manipulando la realidad misma. En términos generales, los dibujos de la caja de herramientas *Cartillas de investigación en el aula Nacho Derecho* y de *“Xua, Teo y sus amigos se agrupan, formulan preguntas y se plantean problemas de investigación. Guía de la Investigación y de la innovación del Programa Ondas”* (de aquí en adelante Xua, Teo), se pueden considerar sintéticos en cuanto su función informativa y referencial.

Este material está concebido específicamente para el uso informal, es decir extracurricular, por parte de los equipos conformados por niños de diferentes grados de formación escolar y por sus maestros. Este material didáctico es central en esta propuesta y su uso, en principio, depende y es decidido desde los equipos, lo que en principio supone que se puede hacer una apropiación libre y autónoma por parte de estudiantes y maestros. El papel formativo de este material se pretende sea efectivo desde una doble vertiente (como ya se ha dicho más arriba): por un lado, fomentando la investigación y, por otro, el conocimiento por parte de los niños de sus derechos. En ese sentido, la propuesta se presenta como “la estrategia fundamental para fomentar una cultura ciudadana de ciencia tecnología e innovación en la población infantil y juvenil de Colombia, por medio de la

investigación”. (Anexo 1, 5), y la manera como se piensa es desde una formación integral de los niños.

Desde la política curricular como perspectiva para la educación básica y media, esta formación integral deberá ser pensada en términos de una construcción de la identidad cultural, regional y local –lo que tiene relación con la investigación situada, es decir desde los problemas del entorno del niño-; además, desde actividades que incluyan la enseñanza de la protección del medio ambiente, de la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos; así mismo, que incluya la educación sexual, desde las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los niños, según su edad. Además, y a lo que se suele dar mayor peso en nuestras instituciones, de los contenidos disciplinares. Estos son solo algunos de los elementos de la política curricular desde la que se orienta la actividad educativa del programa Ondas.

Uno de los problemas del programa son las creencias que instaura sobre cómo se procede en el quehacer científico, y los métodos para hacerlo de manera rigurosa. En este sentido se puede observar la superficialidad de las imágenes que ilusionan con la formación de los que podrían llegar a ser científicos y hace desaparecer los auténticos problemas que significa enfrentar el quehacer investigativo en el país. No hay un proyecto efectivo y sostenido en el tiempo que sea capaz de ayudarnos a alcanzar los ideales de formación integral, de orientación clara en un proceso que muchas veces es confuso y no siempre democrático ni de relaciones idílicas como nos lo prometen visualmente.

Lo ausente, lo que no se visibiliza, es aquellas prácticas propias del quehacer científico que implican negociar los roles, que aquí se representa como un juego de niños. De lo que se da cuenta es que no parece haber ningún conflicto, todo en armonía con la representación del paisaje mismo como trasfondo idílico que decora los encuentros, a tono con los juegos de Nacho, Xua, Teo y sus amigos. En armonía con el mundo de los niños que se quiere representar, un mundo funcional en que todos tienen claro su libreto, y en que los personajes protagonistas aportan su palabra, nadie disiente, no hay contradicciones, no hay objeciones; el proceso de investigar en un mundo “color de rosa” donde no surgen inconvenientes ni se plantean problemas que no sean de fácil resolución.

Ahora bien, aunque se hace referencia a la historia personal de algunos de los personajes, su tratamiento de la misma es descontextualizado. Es el caso que se ha mencionado antes

del personaje principal, Nacho, una historia dramática al tratarse de un niño desplazado y abandonado. Pero esta es una historia que apenas se insinúa y se relata brevemente, sin detenerse mucho en ella. Aun así, como relato deja ver los entresijos de un conflicto que nos ha acompañado a los colombianos durante más de 50 años. Efectivamente, el relato apenas se esboza, pero aun así, detrás del tratamiento anecdótico, hay una representación de desplazamiento, despojo, conflicto, maltrato y violencia, que se describe, tímidamente, a través de una historia personal, la de Nacho y su familia. En este boceto se asoman los sueños y recuerdos de la familia que tuvo Nacho, como flashbacks de imágenes que nos relatan su “mala hora”, y nos llama la atención sobre este fenómeno social que ha hecho parte de la historia colombiana de muchas familias de un país en guerra.

Esta parte de la historia personal de Nacho se cierra con una elipsis de contenido, produciendo, como se definiría en términos del lenguaje cinematográfico, un problema de *“raccord. Hay un salto en la continuidad de la historia en cuanto Nacho pasa de ser un niño analfabeta, sin familia y en situación de calle y, a la siguiente escena, se ha rescatado, no se muestra como, de su situación de abandono. Entonces de las cenizas surge, como un ave fénix, un Nacho con un renovado aspecto, dejando la impresión de que su “mala hora” no dejó huellas en su psiquis; con una imagen de liderazgo, en este caso direccionada a la investigación y defensa de los derechos del niño; con una formación como investigador en el mundo de la ciencia a la que se suma unas habilidades de expresión y de trabajo en equipo, así como una actitud de optimismo y curiosidad.*

Se podría decir que esta representación de la historia de Nacho, con un origen triste pero con un final feliz, es un reflejo inconsciente de las aspiraciones colectivas de una sociedad que se niega a aceptar la desesperanza como estilo de vida, y que espera que algo “mágico” ocurra para que se produzca ese salto hacia una sociedad más justa, con mayores oportunidades, más democracia y más libertades. Es el mismo salto que se produce en la dirección del relato pues, como en nuestra realidad, no tenemos muy claro cómo producir ese cambio. En el relato el salto que se produce es de lo marginal a lo institucional que es la ciencia y la escuela, y desde la visión que contiene el discurso oficial, lo cual no se podría considerar como lo ideal pues, como ya se ha ido mostrando, responde a una ideología que carga con prejuicios y con una visión limitada y condicionada del quehacer investigativo y de lo que son las relaciones sociales.

En esa misma dirección, la apariencia genérica o de “neutralidad” de los personajes que desfilan por las cartillas podría ponerse en cuestión si se considera que son la representación de una serie de personalidades, culturas y expresiones estereotipadas que envían, sin ser la intención del autor, un mensaje oculto que emerge, sin embargo, de su imaginario cultural y social, presente en su mundo inconsciente. En este imaginario desfila todo tipo de valoraciones y prejuicios que se revelan -si se va más allá del plano perceptual y se supera la literalidad como primera forma de inteligibilidad- tanto por la presencia como por la ausencia de personajes o de características que modelan sus identidades.

De igual manera, la representación que se hace de las interacciones grupales deja por fuera los matices que suponen la complejidad de las relaciones, máxime tratándose de espacios que, como los académicos o científicos, no están exentos de conflictos o, al menos, de posiciones divergentes que conducen al debate. Un debate que, en la realidad, sería aún menos evitable si resulta que en un mismo espacio concurren investigadores con orígenes étnicos y culturales diferentes y, por tanto, con visiones de ciencia y de cultura diversas, con otra visión del mundo y de la realidad. Esto es, si en verdad conservan los saberes de sus ancestros, el encuentro sería más complejo y, por tanto, también las formas de negociación.

Contradictoriamente, lo que encontramos en las imágenes es un mundo idílico donde todo funciona según lo planeado, y de acuerdo con los propósitos que propone el programa. En este contexto, no parece presentarse conflictos entre visiones de realidad y/o modelos de quehacer científico o para abordar los procedimientos científicos puesto que, a la final, el que predomina es el oficial que es el que se legitima al imponerse como principal referente. Se podría pensar entonces que se trata de identidades porosas o, para decirlo en otros términos, por ejemplo desde el lenguaje de la antropología cultural para referirse a este fenómeno, de procesos de aculturación, término con el cual se suele denominar los procesos sociales de asimilación o adaptación gradual a otra culturas, en detrimento de los propios rasgos culturales que terminan perdiéndose. Eso supone romper con el hilo conductor de los discursos de inclusión y, por lo tanto, del reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en la que se insiste en el programa. Todo lo contrario, lo que se observa es una identidad cultural de base abandonada, como respuesta a expresiones de

racismo que, aunque no resulte tan evidente, propone una cultura basada en “arquetipos” etnocéntricos.

Esta representación etnocéntrica de los personajes es congruente con la concepción de ciencia que se defiende y que visualmente se traduce en un personaje fuerza en las cartillas como lo es Albert Einstein, icono nada neutral culturalmente en el contexto del mundo científico, si consideramos su carácter de representación de la Ciencia Occidental contemporánea, al que se le enviste de toda la autoridad para guiar el quehacer científico. En las cartillas aparece como el principal guía de investigación. Da identidad central a la *Guía de investigación Xua, Teo y sus amigos*. Einstein instruye sobre los procedimientos científicos, incluidos los de las Ciencias Sociales, lo que puede enviar el mensaje de que la naturaleza de las Ciencias Sociales no difiere significativamente de la de las Ciencias Naturales, y se puede proceder de manera semejante, como de hecho se procedía en el nacimiento de las Ciencias Sociales, en su etapa de desarrollo como ciencia positivista.

También puede pensarse que este hecho es un indicador del lugar marginal que se da a otras miradas, modelos, formas y cosmovisiones que entran a formar parte del quehacer científico tradicional de los pueblos originarios y los pueblos afrodescendientes, con sus propias maneras de abordar la realidad y producir saber. Con ello no se quiere decir que no se “representen” a estos pueblos. Sí que se hace pero desde la mirada etnocentrista tradicional, en que los personajes aparecen integrados a la visión occidental e institucionalizada de la ciencia, sus prácticas, sus estrategias y sus creencias, dejando de lado sus “propios” saberes ancestrales.

En conclusión, las marcas de identidad que se anunciaban como parte del respeto a la diversidad cultural, a las identidades y a las formas de representar el mundo, se deshacen, como en el caso de mujeres, indígenas, afrodescendientes, campesinos, maestros... Pero también, en esta forma de relación de los personajes, y en ese sentido se puede poner en cuestión la realidad que se representa en algunas situaciones tales como el trabajo en grupo, en los que la autoridad y la jerarquización de los personajes resulta evidente; también la ausencia de conflictos o al menos de disenso, como se sabe que es lo propio del quehacer científico, al menos en el campo de las ciencias sociales. Se trata de un hecho que contrasta con los fundamentos del programa que define entre sus principios el propósito de formar espíritu crítico, capacidad de negociación y de manejo del conflicto.

El problema de esta visión es que ha obligado a las culturas tradicionales a integrarse a la cultura hegemónica occidental; de la misma manera, lo han tenido que hacer las culturas minoritarias frente a las culturas nacionales dominantes. Lo contrario sería integrar otras formas de entender el mundo y, por lo tanto, de entender el conocimiento de la realidad que, como se sabe, es el objeto central de la ciencia. Es lo que representaría una contribución a una cultura ciudadana democrática y responsable de la ciencia y la tecnología.

Los universos representados en los materiales del programa, además de alimentarse de las propuestas generadas desde el mundo de los cómics, describe una serie de procesos sobre la investigación y sobre los derechos de los niños de una manera particular, pues lo hacen a través de una serie de fábulas. Quintana, refiriéndose al cine de ciencia ficción, califica de fábulas la suplantación de la realidad que, a la final, constata una crisis de la realidad sin verse obligado a llegar al futurismo, inscribiéndola en los relatos de su propio presente.⁹⁵ Por ende, una de las razones que lleva a la necesidad de crear un programa con estas características surge del diagnóstico que reconoce la crisis en la que se encuentra la producción científica nacional y, por ende, resultado de la formación de científicos en el país.

Estas fábulas también permiten leer entre líneas que este quehacer, que se representa a través de la metáfora del juego, no es un juego en el que cualquiera participa, y menos aún en el que todos podemos participar porque, para ser incluido, hay que conocer y cumplir unas reglas, como le es propio a esta actividad. El que no conoce o cumple estas reglas queda excluido de la posibilidad de jugar. Aparte de ello, en el verdadero quehacer científico no se trata solamente de conocer unas reglas, que trazan las instituciones del saber, sino también de participar de la “verdad” establecida por las instituciones de saber científico, como lo diría Foucault (ver *Las palabras y las cosas*), fuera del hecho de que se requieran habilidades y capacidades de investigación que, aun teniéndolas, pueden ser insuficientes si se anteponen los intereses de los decisores que determinan qué es importante investigar.

⁹⁵ Ángel Quintana, *Fábulas de lo visible: el cine como creador de realidades* (Barcelona: Acantilado, 2003), 285.

De ahí que se pueda pensar que estas reglas son el resultado no solamente de los intereses políticos sino también de intereses que tienen un trasfondo económico que puede ir mucho más allá del simple quehacer investigativo. Como en algún momento lo observara Weber⁹⁶, se trata de una separación entre lo científico y lo político, aunque la actividad y sus resultados, que surgen del primero, tengan estrecha relación con lo segundo y se subordine a este. Se trata de otra fábula, de otro juego ya no tan visible, en que las relaciones sociales se definen por lo que Touraine denomina como relaciones políticas: una fábula pero de lo no visible. Los roles también entran en juego, aunque no nos percatemos de ello, así como también la capacidad de influencia y de manipulación que ejerce el sistema político.

Si avanzamos en consideraciones de este tipo, podríamos vincular algunos intereses con políticas de corte neoliberal a partir de las cuales solo aquella investigación que sirva para el “desarrollo” de un país es la que tiene importancia y, por tanto, se debe promover. Pero entonces vale preguntarse desde qué modelo de desarrollo se está pensando la investigación, la ciencia y la educación, porque no siempre se trata de un modelo referido a actividades que permitan construir un país sino sobre todo a un modelo desarrollista que privilegia el desarrollo económico en detrimento del desarrollo social, a espaldas de la necesidad de favorecer al conjunto de la nación en cambio sí a las élites que mueven los hilos de la administración pública. En este contexto, el desarrollo social a través de lo artístico tiene menos cabida aún, a no ser de manera marginal. Un ejemplo de esto puede expresarse en la representación del quehacer científico que no solo se produce en el imaginario de los grupos participantes sino, igualmente, en la representación de ciencia que se expresa en los materiales didácticos del programa Ondas.

Por otro lado, llama la atención que si bien el programa Ondas promueve la interdisciplinariedad, la comunidad de saber y conocimiento, y otras formas de acercarse al conocimiento -como las de las comunidades afro e indígena- esta diversidad no se expresa en los textos y en las imágenes. En Xua, Teo y sus amigos inicia la presentación de esta guía con las siguientes palabras: “Niños, niñas y jóvenes: ha llegado el momento de iniciar una nueva aventura por los caminos del conocimiento y de la diversidad del saber; es el tiempo de integrarnos a la onda de la investigación y de la innovación, la

⁹⁶ Max Weber, *El político y el científico*, traducido por F. Rubio (Madrid: Alianza 1993).

nueva onda que propaga Colciencias a lo largo y ancho de nuestro país. ¡Acompáñanos!
(Anexo 1, 5).

Vinculado con este tema de la diversidad del conocimiento está el tema de la identidad como lugar común, frente al cual no se ofrece una perspectiva clara, comprensible, si pensamos que en un país multicultural como Colombia el manejo de la diversidad étnica es muy compleja. De hecho, es sólo a partir de 1991, con la creación de la nueva Constitución colombiana, que se le reconoce su carácter de ciudadanos a las comunidades indígenas y negras, resultado de sus luchas centenarias, si bien como contenido de las políticas públicas de reconocimiento todavía es objeto de debates y de conflictos, pero la continuidad de sus demandas han logrado una mayor visibilización en el ejercicio de la política.

Ahora bien, vale señalar que el tema de la identidad va mucho más allá del simple reconocimiento étnico. Hay otros grupos sociales que también claman por reconocimiento político y social, y por el respeto hacia otros tipos de diferencias. Así por lo menos surgió como inquietud entre los niños que participaron en los encuentros del programa a nivel regional y nacional. Por ejemplo, pusieron en cuestión la identidad del personaje central de las cartillas de Nacho Derecho quienes plantearon diversas cuestiones: ¿Por qué un niño y no una niña? ¿Qué quiere representar su configuración corporal y presentación personal? ¿Por qué sus manos sólo tienen tres dedos y no cinco? ¿Es señal de discapacidad? ¿Por qué su cabello cubre los ojos, por cierto demasiado pequeños, como si se estuviera representando la incapacidad de ver de los niños? ¿Por qué Nacho es blanco y no indígena o negro?

Era claro que los niños y los maestros no solo dejaban en entredicho el sentido progresista, participativo e incluyente del programa sino un cierto matiz de carácter machista, racista y etnocéntrico que, de cierta manera, era excluyente en términos de la propuesta visual, a pesar de los propósitos explícitos que han animado a sus creadores como la representación de la vulnerabilidad de la infancia y la necesidad de que se cree una cultura de los derechos de la infancia que sea incluyente, democrática y crítica. En ese sentido, su consideración de que un niño en situación de calle fuera el personaje que mejor representara la situación de fragilidad de la infancia. Pero desde luego, no siempre ha sido visto por los niños como el que mejor podría representar a este grupo de población que, en muchos casos, responden más a otras características étnicas.

También resulta significativo como se representan las diversas relaciones y situaciones entre los personajes. Así, podemos reconocer relaciones de heterogeneidad, relaciones interétnicas, intergenéricas (hombres/mujeres), intergeneracionales (adultos/niños); por otro lado, situaciones que expresan la relación de papeles y situaciones como las que propicia el aula (enseñanza/aprendizaje), que en muchos casos sigue siendo una relación de subordinación y por tanto de jerarquización.

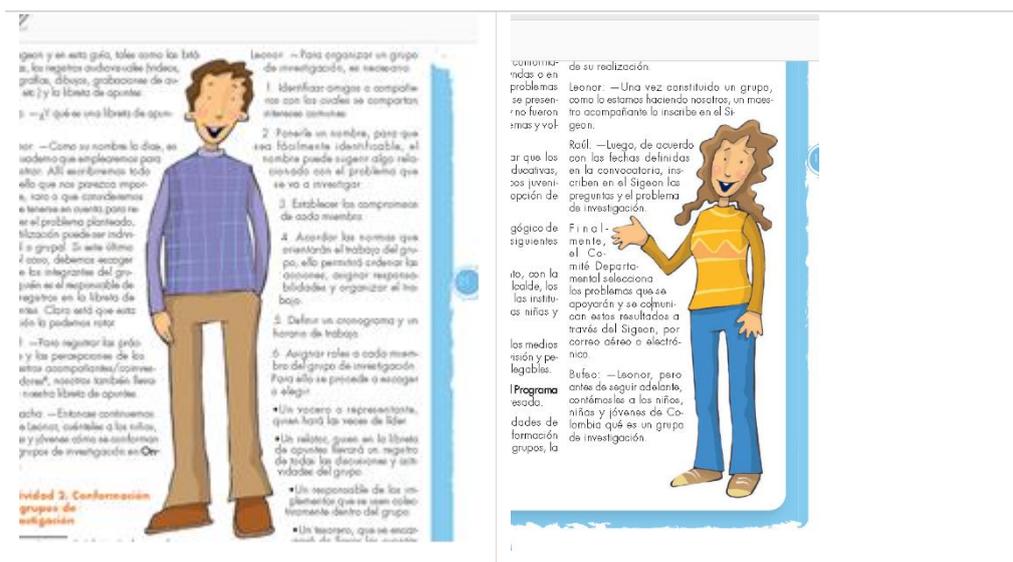


Ilustración 6 La representación de los maestros en las cartillas y guías Ondas.

(Fuente: Xua, Teo y sus amigos... Anexo 1, 19 y 21).

En definitiva, hay una continuidad argumental, en algunos aspectos, como la que muestra que responden a teorías educativas tradicionales con respecto a quien enseña, que es el que sabe, y en este caso concreto es el maestro quien ostenta el conocimiento y el que lo transmite, y el alumno que no sabe, por tanto aprende y “recibe” el conocimiento. Y aunque en las imágenes se “rompe”, en un sentido figurativo, con algunas de las formas tradicionales escolares que configuran este proceso, algunas veces se permiten algunas licencias a los grupos de niños, en compañía de sus maestros.

En ese sentido, por ejemplo, algunas de las actividades pueden surgir por iniciativa de los grupos de niños y, en algunos casos, son estos los que eligen los temas objeto de investigación. No obstante, la representación de las estrategias de “investigación” si están preestablecidas. En las cartillas se representa al grupo de niños abordando los temas de manera independiente, y solo cuando lo requieren para resolver obstáculos llaman a los

maestros. La lógica de estas representaciones, tal como las he descrito, responden a la intención de mostrar la autonomía de la que gozan los niños para protagonizar sus procesos de aprendizaje y de su capacidad de iniciativa para emprender su propia formación lo cual, en el conjunto de las representaciones, no se sostiene del todo y, además, puedo afirmar, hay contradicciones o situaciones que no se sustentan en la práctica.

Interesa destacar algunos matices. En principio, este es un proyecto en el que se concibe la investigación en la escuela como un proceso de formación de comunidades de aprendizaje, en que todos participan en la construcción de conocimiento, tanto maestros como estudiantes. Dada esta consideración, en el programa se parte del principio de que el papel del maestro no será directivo sino, consecuentemente con el punto anterior, colaborativo en cuanto funciona como un integrante “más” del grupo de investigación que han conformado con los niños. Por otra parte, si bien el maestro acompaña a los niños en todo el proceso de formación en investigación a través de la práctica, es también una oportunidad para que el maestro pueda producir un conocimiento correspondiente a su formación como es el saber pedagógico.

En esa medida, se trataría de que este asuma un papel de observador de las prácticas infantiles a partir de las cuales puede dar cuenta de una gran cantidad de evidencias o hechos alrededor de cómo los niños utilizan los materiales, que preguntas se plantean o cómo resuelven los problemas o dificultades que surjan en sus procesos de formación, así como los conflictos que emergen de sus prácticas y cómo estos son resueltos. Esto también tiene un sentido en el marco del programa como es que los procesos de producción o generación de conocimiento implican otros saberes que tienen que ver con la vida en sociedad como la capacidad de negociar, de manejar y resolver conflicto y la capacidad de tomar decisiones y de liderar, matices todos que, sin embargo, no se expresan en los materiales.

Así mismo, las relaciones al interior del aula aunque dan idea de una relación cordial entre maestros y alumnos, no deja de dar la idea de relaciones jerarquizadas con base en el conocimiento, en una realidad escolar específica, tal como es representada visualmente en las cartillas, y por lo tanto en este proceso de enseñanza/aprendizaje, en que los maestros y expertos, tal como se les representa visualmente, en realidad son los que siguen en su papel de enseñar y el niño de aprender, tal como tradicionalmente se ha

representado el quehacer escolar tradicional. Por ejemplo, aspectos relacionados con características de los personajes, de los escenarios y de las acciones de los personajes de estas ilustraciones: el tipo de actividades en que se representan a los niños, cómo van vestidos, los juguetes que utilizan, los contextos culturales (y étnicos) que representan, y otra serie de aspectos no siempre visibles o evidentes.

En la propuesta de Ondas se muestra que las particularidades de la formación, las condiciones laborales y la falta de control sobre los materiales didácticos redundan en un avance sobre la función docente en la construcción del conocimiento en el aula. Se tiene en cuenta, en primer lugar, y como género discursivo, la presencia del diálogo como un rasgo estilístico central del material; la relación directa que el manual establece con sus usuarios por encima del maestro, y finalmente se consideran las particularidades de la formación disciplinar del maestro, su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de los materiales sobre los criterios didácticos e informativos. Adapta sus formulaciones discursivas a las pautas del diálogo. En otras palabras, imprime la estructura del diálogo en sus páginas como estrategia de construcción del conocimiento.

La presentación de los temas en los apartados centrales de las cartillas simulan el trabajo en clase con el maestro, ya sea en forma oral o escrita, es decir, “re-presentan” las estrategias didácticas, el diálogo con el maestro que da lugar a la aparición y definición de los conceptos. Esta superposición entre la tarea destinada al docente y la estrategia discursiva tendiente a pautar las actividades repercute en las relaciones de poder que se establecen entre maestro y alumno, y también entre la propuesta editorial y el maestro (Ver López García, 2010, 2006).

Si nos ubicamos en el contexto de los maestros y los posibles usos de este material, es preciso también preguntarse si las prácticas investigativas, según el modelo que propone los materiales Ondas, ofrecen un conocimiento adecuado si consideramos que los maestros no tienen una formación previa ni en investigación ni en derecho de los niños. Según la situación, este hecho puede incidir en la calidad de estos procesos de enseñanza aprendizaje. Así, el uso que los maestros hagan de los materiales será forzado y restringido, o deberá adaptarlo a su nivel de conocimiento y a su experiencia, según lo señala López García (2011).

En estas imágenes y los textos correspondientes hay un punto de vista y una percepción que dan cuenta de una manera de entender lo que es el niño, los valores, los derechos, el maestro, pero también lo que es el quehacer investigativo. Cada una de estas representaciones, en algunos casos es simplista, reduccionista y estereotipada. En el caso de la representación de los derechos, por ejemplo, desnuda de la complejidad que su conocimiento, apropiación y defensa tienen en la realidad además, es posible encontrar contradicciones entre lo que el contenido textual promueve y el contenido de la imagen expone, lo que conduce a una incongruencia entre imágenes y contenido textual.

Igualmente hay una representación del proceso de conocimiento de la realidad, que en este caso se hace por intermedio del conocimiento de la realidad de los niños con respecto a la ausencia o presencia del reconocimiento de sus derechos como objeto de investigación. En ese sentido, podemos decir que además de los textos, las imágenes dan cuenta de una representación del conocer, fundamentado en una teoría del conocimiento, subyacente al discurso, de la que quizás incluso no se sea tan consciente, pero que deja fuera otras teorías del conocimiento, otras formas de abordar la realidad.

Puede ser que esta representación no haya sido calculada y que, en cierta manera, su resultado sea accidental, improvisado o artificioso, pero en todo caso son consecuencias epistemológicas que afectan y entran en contradicción con la ideología que lo respalda. Y aunque deje dudas sobre el grado de responsabilidad y compromiso de los autores con las ideas que se querían expresar, lo que sí puede dejar en evidencia es la ideología que se expresa en los estereotipos así representados. Por tanto, de lo que finalmente da cuenta, es de las huellas culturales que define a sus autores al momento de enfrentar la creación de estas imágenes, que pareciera dar cuenta de un cierto desconocimiento sobre las condiciones de formación de habilidades investigativas de los niños.

Esto más que un juicio es una hipótesis que intenta reconocer un problema relacionado con la formación audiovisual del público lector, puesto que no hay unas políticas ni educativas ni editoriales para conformar un público hábil en la lectura de imágenes y, como es de suponer, para consumir, demandar y evaluar las propuestas gráficas e ilustraciones se requieren competencias para ello, no solo sobre los géneros o conocimiento generales sobre ilustración de textos infantiles sino también sociológico y político (e ideológicos) sin las cuales es fácil adoptar, ingenuamente, los diseños editoriales que, a lo mejor, ni siquiera han considerado el uso específico de los materiales,

ni el uso acrítico de la imagen, como para cumplir con un desempeño efectivo y coherente con los contenidos ideológicos y sobre todo políticos con que orienten sus propuestas gráficas.

Entrando en otra materia, las características de muchos de los personajes no están bien matizados. Nacho es el único personaje con matices psicológicos y sociales. Sus antagonistas, por ejemplo, están apenas perfilados, más valdría decir que tácitos. Todos parecen estar de acuerdo, todos conocen su guión y lo van recitando de manera lineal. No hay objeción, el guión da cuenta de un mundo idealizado, armónico, donde se muestra a los niños que se toman la tarea de investigación como si fuera un juego, y esta es la imagen que predomina, niños jugando en las diversas etapas que se les presenta como parte de un proceso de investigación; juego en el que aparecen en armonía, sin conflicto, sin discusión, sin objeción: nada más lejos de lo que suele ocurrir en la realidad cotidiana en el mundo del juego de los niños, con sus exigencias de negociación y de organización, muchas veces conflictiva.

La construcción visual de personalidades no da cabida a personajes discentes o rebeldes. Los niños juegan en condiciones de armonía y sin ningún cuestionamiento ni acción de competitividad, lo que resulta poco creíble. No aparece el conflicto: un mundo ordenado en que cada uno responde a un guión predecible, no hay sorpresas, todos se saben la lección y por eso los diálogos responden a un solo punto de vista. Un punto de vista que corresponde a una teoría del conocimiento tradicional, sobre el hacer investigativo, un punto de vista sobre lo que es el niño y lo que es el maestro. En ese sentido hay una congruencia entre el sentido que expresan las imágenes y cierto conservadurismo, entre el texto subsidiario a las mismas y los objetos abordados y, aún más, de estos con respecto al rol que se le asigna a sus receptores.

Revisemos a continuación algunos de los contenidos tanto visibles como subyacentes en el corpus seleccionado. Veamos lo referente a las ilustraciones que hacen parte del fundamento del programa, lo que lo identifica y caracteriza como idea y como propuesta. Y luego, partiendo de la estructura que se en el marco del programa, ordenaré las imágenes para abordar el análisis de las mismas como herramientas educativas en el contexto del programa Ondas.

4.1.1. La identidad visual de los materiales guías de la investigación científica

En el diseño de la imagen gráfica se puede aceptar que la identidad visual, o lenguaje gráfico, es amable con el lector. A través de estas metáforas se expresan las características que en el programa se consideran como más significativas, y en cuyo propósito se establece la expansión del conocimiento y la participación de la población infantil como “investigadora”.

De igual manera, se comparte la importancia de desarrollar una cultura democrática de Ciencia y tecnología que sea incluyente y que reconozca otros saberes. A pesar de la intención, esta no se representa en las imágenes. Todo lo contrario, la representación que se nos ofrece es la de una visión de la ciencia, visión institucional, con unos procedimientos estandarizados. En ese sentido, se incurre en una contradicción entre el ideal y la práctica.

Habría que pensar si esto es fruto de un condicionamiento producido por el hecho de que la institución a la que se adscribe este programa, que es la que orienta las políticas de ciencia y tecnología, y legitima las comunidades científicas, tiene una idea muy clara de lo que merece ser considerado científico. Esta autoridad, que es reconocida por todas las universidades del país, sus investigadores y los científicos del país en general, se traduce en el poder de decidir qué tipo de investigación necesita el país, y que propuestas cumplen las condiciones de calidad para ser financiada por la institución. Además, es la entidad que define las condiciones que tienen que cumplir los grupos de investigación del país que esperan su reconocimiento para ser incluidos en su escalafón, hecho que representa para los grupos un puntaje.

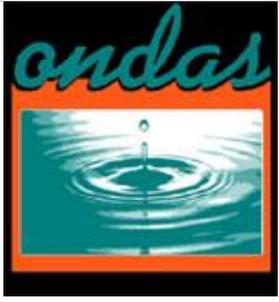
		
<p>Primera versión del logotipo</p>	<p>El logotipo que identifica al programa y su principal objetivo: expandir las ondas del conocimiento</p>	<p>Logotipo que identifica la Caja de herramientas de Nacho Derecho en la onda de nuestros derechos. Nacho nada con flotador salvavidas.</p>

Ilustración 7 Identidad corporativa y de línea temática.

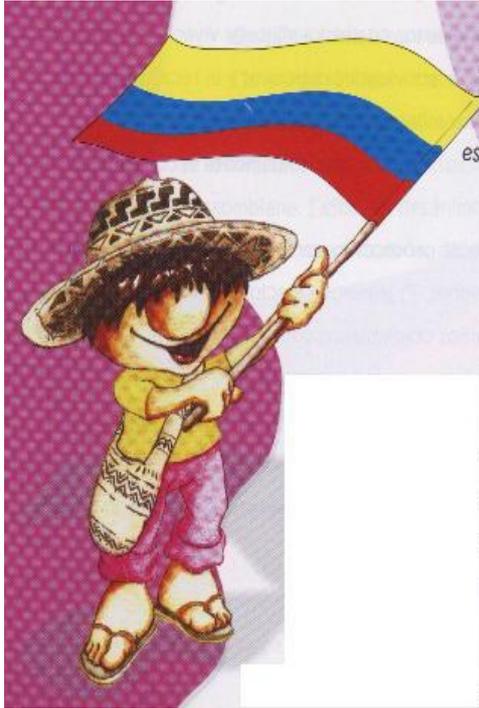
(Fuente: cartillas Nacho Derecho, anexos 2-6).

Este icono de las ondas que identifica al programa se repite a lo largo de todos los materiales didácticos.

4.1.2. La caracterización de los personajes desde la perspectiva de nación, diversidad étnica, género, familia y lugar social

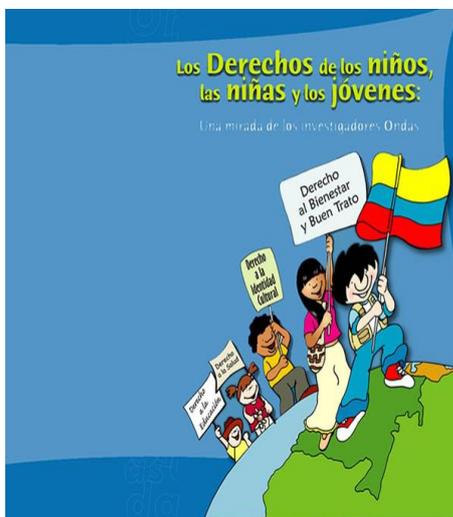


El sentido de la movilización hacia una nación multiétnica y pluricultural: para señalar la importancia de “la movilización social hacia una cultura del respeto y defensa de los derechos de los niños”, e insistir en que esta debe ser una responsabilidad de todos los países del mundo, se dibuja una marcha de niños sobre el planeta, entre los que podemos reconocer varios de los personajes de las cartillas de Nacho y Luna. La expresión de los manifestantes es de alegría. Portan banderas y pancartas alusivas a los principales derechos de los niños. Destacan las figuras de Nacho y Luna, delante de todos, liderando la marcha que, como se puede observar, sucede en un espacio planetario, aunque a ellos se les ubica sobre territorio colombiano. (Fuente: La ruta de investigación de Nacho y Luna, anexo 8, 6).



Como puede observarse, destaca la bandera colombiana, que la lleva Nacho, y que es uno de los símbolos patrios que expresa el proyecto de unidad como nación, lo cual no riñe con el hecho de que es un país multiétnico y pluricultural, con más de 70 comunidades indígenas con su propia historia, cultura, idioma, territorio y sistema jurídico, que lo permite la Constitución Nacional, siempre y cuando se inscriba en el marco de la Constitución en tanto haya situaciones de vulneración de los derechos humanos, y en congruencia con los tratados internacionales de minorías étnicas a los que Colombia ha estado suscrita hasta el momento actual. Además de lo

anterior, tiene población afrodescendientes, raizal y gitana (Ilustración que acompaña el texto sobre las políticas colombianas en materia de derechos del niño (Fuente de la imagen: Cartilla El Diario de Nacho Derecho, anexo 2, 15)



En la práctica, el tema de la diversidad y la inclusión es polémico, y los derechos particulares que los movimientos sociales indígenas han luchado durante siglos aún son materia de debate frente al Estado, aunque se ha avanzado gracias a la fuerza de los movimientos indígenas que han persistido en sus demandas de derechos, y en su denuncia por la permanente vulneración de derechos fundamentales (vida y libertades) y de sus derechos económicos, sociales y culturales

(salud, educación, territorios). En la Constitución Nacional de 1886, el indígena era considerado como menor de edad, lo que significaba, entre otras cosas, que no era considerado ciudadano; por lo tanto, no tenía derecho al voto, a la propiedad privada ni a las garantías a su dignidad como ser humano y como ciudadano. Estas normativas cambiaron al ser reemplazada por la Constitución de 1991 que es la vigente.

Habría que considerar hasta donde se podrías hacer un uso de las imágenes que dieran cuenta de un proyecto de país que requiere de un pensamiento crítico, y de un quehacer científico que responda, de manera efectiva, a las preguntas sobre cómo mejorar la convivencia en las escuelas y en la sociedad. Que aporte sobre las mejores maneras de construir una democracia que permita el pensamiento diverso y, aún más, el pensamiento contrario al discurso oficialista, sean las verdades que promueve la ciencia o sean las verdades que se promueven desde instancia de poder institucional.

También podría concluirse que, de manera efectiva, el ilustrador ha representado, desde su perspectiva muy particular, una versión de la realidad de los niños en que no existe el conflicto ni la confrontación entre pares o con los adultos, todo lo contrario de las situaciones que hacen parte de la cotidianidad en nuestras escuelas en que es frecuente el “matoneo” o “bullying” y todas las prácticas de intolerancia propias de la sociedad, sobre todo frente a su población más vulnerable, como es el caso de los niños. Lo que al autor de las imágenes se le ocurre es mostrar un grupo de niños que trabajan en total armonía, desde una actitud de respeto y aceptación del modelo de investigación que imponen los personajes que representan las autoridades científicas y académicas. Todos ellos al ritmo y estilo que va marcando, visualmente, el liderazgo representado por Nacho que, a su vez, reproduce los procedimientos que le son dictados por tales autoridades. Nacho mismo es una autoridad operativa y funcional que lidera los procesos, encabeza marchas e indica las actuaciones que se seguirán, casi siempre destacando y al frente del grupo.

Por lo tanto, dudosamente podría pensarse que los personajes son indicativos de autonomía, espíritu crítico y creatividad. Se trata más bien de unos personajes cautivados por los métodos tradicionales, porque no conocen otros y, de acuerdo con las directrices de las cartillas, el quehacer investigativo se representa en un modelo prefabricado, con unos procedimientos estándares para “hacer investigación”, desdibujando los matices, exigencias y necesidades particulares que cada objeto de investigación demanda. Pasando por alto también que toda investigación supone un trabajo previo de documentación, de toma de decisiones no solo personales sino también colectivas, sobre todo si se está apostando por un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Otro aspecto sobre el que vale la pena llamar la atención es cómo se resuelve en las ilustraciones, de una manera poco creíble, la movilidad social del personaje. Cómo se produce un “salto” en su historia, al pasar de ser un niño que vive en la calle, desplazado

y sin familia, como ocurre con mucha de nuestra población infantil, a ser un niño líder en el mundo de la investigación infantil. Un niño con habilidades comunicativas que, con gran facilidad y fluidez, se toma la palabra y, de manera convincente y sin dudarle, se adentra en la “aventura por los caminos del conocimiento y de la diversidad del saber”, “diversidad” estereotipada, como puede pensarse si nos detenemos a observar las características de los niños que acompañan a Nacho en su camino por la investigación.

Detengámonos, por ejemplo, en Xua, una niña de 14 años de tierra fría y uno de los elementos femeninos de las cartillas y Teo, un niño afrodescendiente de 9 años. Los nombres de los dos niños ya anuncia la incongruencia con las identidades que se quieren representar. De hecho, sus nombres no son comunes ni típicos de los contextos históricos y culturales de origen de estos niños. Porque es incongruente dibujar la diversidad solo a partir de representar características raciales dejando por fuera las características culturales correspondientes.

Con respecto a los creativos que ilustraron los materiales, estas observaciones críticas van no solo dirigidas hacia ellos sino sobre todo, a nosotros como educadores. Más que poner en cuestión sus representaciones, a lo que conduce es a preguntarnos, cualquiera que sea el proyecto de formación que nos imponamos o el modelo pedagógico más libertario que defendamos y queramos implementar, qué tan preparados estamos, como adultos, para aceptar a los niños como otros ciudadanos, con otros intereses y necesidades, y que también son titulares de derechos civiles; que además de estos derechos, también comparten con nosotros el derecho al libre desarrollo de la personalidad, lo cual pasa por crear sus propios modelos identitarios, más allá de los impuestos por la sociedad de consumo o por la tradición de la sociedad; así mismo, el derecho a la libertad de expresión, y esto significa no solo aprobar lo que piensan y cómo lo piensan los adultos sino, igualmente, ponerlo en duda o, quizá, objetarlo y tener sus propias ideas al respecto.

Estos son solo algunos ejemplos, dejando fuera otros que también son importantes, como las metáforas de androcentrismo o de un cierto clasicismo encubierto. Es lo que da lugar a presentar unos personajes de forma ahistórica. Así se hace invisible su condición, de la cual es mejor, al parecer, no hablar. Quizá desde la idea equívoca de no contaminar el mundo de fantasía de los niños. De cualquier manera, los ejemplos expuestos son útiles para poner en consideración nuestras prácticas, lógicas y, por ende, ideologías que habitan nuestro imaginario, y que nos impiden desarrollar otras maneras de relacionarnos con los

niños y otras formas de representación visual diferentes que suelen poblar los textos y materiales dirigidos a la infancia.

A partir de esta misma lógica, nos acomodamos a las versiones oficiales que se construyan de nación y de cultura, lo que conlleva a representar lo otro desde nuestros intereses o percepciones. Esto supone que, en algunos casos como el indígena, que constituyen naciones propias, contribuyamos a que se produzca, violentándolos, la pérdida de sus características como pueblos originarios, y los obliguemos a integrarse a la sociedad nacional y “blanca”. De esa manera, quizá sin proponérselo, ahondamos en ciertas formas reduccionistas de inclusión que son aún más excluyentes en tanto se obliga a la asimilación de la cultura oficial. Esto puede entenderse como un desconocimiento del otro que nos impide reconocerlo como legítimo. Así puede explicarse que representemos lo otro solo a partir del color de piel, de su fenotipo, y no de sus distintas maneras de interpretar el mundo y de construir o entender la cultura.

Así por lo menos lo hacen sospechar los personajes de Luna y Teo que, aunque se supone representan la diversidad étnica en tanto indígena y afrodescendiente, dicha diversidad se reduce a su aspecto físico. Poco se deja ver los rasgos étnico- culturales propios, todos se presentan como colombianos, o al menos de una idea de ser colombiano aunque, claro, esto también resulta discutible porque ¿en qué consiste ser colombiano? ¿Y, si ello fuera claro, que tampoco lo es, hasta donde podría decir que son expresión de alguna nacionalidad? Pero ese es otro tema pues, en realidad, tampoco esto se puede definir solo a partir de una bandera –la colombiana- como la que se ve izando a Nacho y a Luna.

En esta misma dirección, si se observan los detalles de la imagen (Portada del primer informe nacional consolidado de los proyectos sobre derechos del niño del año 2006), podemos reconocer que los personajes, organizados en fila y de forma jerárquica coinciden con el que han ido integrando el mundo de los personajes Ondas. Los que se encuentran al final de la fila, representando a niños campesinos, no vuelven a aparecer en los otros materiales. Este ordenamiento coincide con el orden cronológico en que a cada grupo representado se les ha reconocido sus derechos.

El segundo personaje “detrás” de Nacho es Luna representando a la mujer y a los indígenas, y en tercer lugar está Teo, la representación afro; sigue a Nacho; Teo, representante afrocolombiano, a Luna; la niña, la cuota femenina, detrás de Teo y,

finalmente, un niño campesino, actores estos que actualmente ocupan una posición marginal, dadas las condiciones de pobreza y desplazamiento a las que se ven sometidos. Seguramente esa no fue la intención comunicativa de sus autores pero en Colombia ese ha sido el orden en que se han ido reconociendo a cada uno de los grupos mencionados.



y el
mas

Por otra parte, las características identitarias son en realidad muy homogéneas, lejos de representar la diversidad nacional, las características de los distintos lugares del país, sobre todo a nivel idiosincrático. Desde las representaciones de los niños se hubiera podido exponer las diferentes perspectivas de la vida cotidiana de los niños; desde el diseño de diferentes geografías visuales, se podría haber mostrado lo que para nosotros es una sociedad que tiene mucho de multicultural pero

en la que cada vez más vamos ganando espacios de interculturalidad e incluso de transculturalidad. Lo que vemos en las representaciones de los personajes que ilustran las cartillas es una visión monotemática convencional y, en esa medida, adultocéntrica, etnocéntrica y patriarcal, visión que se puede sintetizar en una representación convencional del quehacer científico.



Otro elemento que es importante destacar es el de las relaciones de género. Destaco el elemento de relación de género por encontrar esta preocupación entre las participantes infantiles, lo cual llama la atención de manera especial por el tipo de observaciones que hicieron al conjunto de representaciones gráficas en las que para ellas no solo predominaba lo masculino, sino también una cierta imagen convencional de mujer con algunas caracterizaciones frente a las cuales fueron críticas.

Desde luego este discurso, que resulta relativamente nuevo dentro de nuestras sociedades en tanto llamada de atención a la desigualdad entre hombres y mujeres por asignación de roles de acuerdo a las feminidades y masculinidades es cada vez más un lugar común en los cuestionamientos que hacen las mujeres, gracias a tener mayor acceso a la educación

pero también por estar más integrada en el mercado laboral, lo cual le permite cierto grado de autonomía en la toma de decisiones en la familia.

La relación entre género y ciencia es aún más limitada. La historia en femenino de la ciencia sería un aspecto clave para incluir a las mujeres y para rescatar a aquellas mujeres que se han relegado al olvido, a pesar de sus logros y contribuciones. No obstante, en el material se destaca a la antropóloga colombiana Virginia Gutiérrez de Pineda y a la primera socióloga colombiana María Cristina Salazar (Ver ilustración 8), que hacen presencia “chateando” con los personajes de los materiales didácticos; también hay una representación de Luna como médico (Ver La ruta de investigación de Nacho y Luna, 23), una profesión que durante mucho tiempo estuvo relegada a los hombres. Con todo y estas ausencias de la mujer, sería importante reconocer y a celebrar a las que se lo merecen por sus aportes a la ciencia y a la sociedad.



En consecuencia, un mayor nivel educativo para la mujer, pero también su inclusión y empoderamiento en los espacios públicos, así como su participación en movimientos sociales u organizaciones populares, no necesariamente de corte feminista, aunque también, ha generado que, en el marco de estos cuestionamiento, tanto el discurso de mujeres como de los hombres se haya ido modificando hasta reconocer los derechos de las mujeres no solo a participar de manera equitativa en las decisiones públicas sino, desde luego, a desarrollar de forma negociada sus relaciones en el ámbito de lo privado. Al mismo tiempo, no solo se trata de ubicarse en su condición de mujer exclusivamente, porque a esta categoría de mujer se superponen otras como la de indígena, afrodescendiente o trabajadora. En consecuencia, estos cambios han permeado también en la opinión de niños y niñas, en los cuales es posible encontrar una mayor actitud incluyente y de respeto en la relación de género (La imagen corresponde al tema “Distribución de los recursos económicos” en la Guía *Xua y Teo y sus amigos investigan* (anexo 1, 54).

Esto no significa que la visión patriarcal de las relaciones se haya superado, pero sí que se ha avanzado en este sentido, con ventajas no solo para las mujeres sino también para los hombres y para la sociedad en general. Esta realidad no significa que no pervivan en

el imaginario colectivo algunas percepciones tradicionales sobre las características que socialmente se le han adjudicado a la mujer y que emergen, muy a pesar de lo que la sociedad oficialmente promulgue, en sus relatos, sean textuales o, especialmente, gráficas, de lo cual una prueba son algunas de las imágenes que aparecen en los materiales analizados en este trabajo.



Ilustración 8. Chat con personajes representativos de las Ciencias Sociales. (Fuente: Guía Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1).



Otro ejemplo, la representación del modelo de familia, que sigue los parámetros convencionales que, además, no representa la realidad de la familia colombiana, tanto en sectores campesinos como urbano-marginales, indígenas y afrodescendientes, cuyas familias tienen características que no responden a la familia típica de

estructura nuclear, que es la familia constituida por padre, madre e hijos; sino todo lo contrario, es frecuente encontrarse familias de tipo extendida –con importante presencia de abuelos, hermanos y tíos. También está ausente la familia en la que la mujer es la cabeza de hogar, que tiene una importante presencia en el contexto comunitario indígena o de la familia afrocolombiana. No obstante, se puede observar que las familias representadas en estos materiales es la familia nucleada: mamá, papá e hijos, como es el caso de la familia de Nacho. (Ver anexo 2, 17), tal como se representa en la cartilla no. 1: *Nacho Derecho en la onda del concepto*.

La imagen de familia que se ofrece en la primera cartilla tiene una enunciación primaria, explícita que se reconstruye cuando el sujeto describe lo que hay en ésta o en los componentes que esta imagen tiene. Esta enunciación se asocia con una representación social. El concepto de representación, de acuerdo con Durán, significa volver a presentar, y presentar quiere decir dejar algo bien asentado. En su acepción etimológica, representar significa volver a presentar de otra manera; una “otra” realidad; en el caso de la imagen, cuando se representa un objeto, no es la realidad, solo una representación de “otra” manera de ver la realidad (Durán 2009, 76-77).

Nacho representa a los niños en situación de calle y, al hacerlo, realmente no está mostrando la realidad tal cual es. En la situación de calle el niño es víctima de un total abandono y la total indiferencia de la sociedad, y difícilmente se sale de esa situación. Es también el resultado de una estructura con profundas desigualdades, en que el Estado se libra de su responsabilidad de garantizar unos mínimos, dado el hecho que establece los derechos del niño como interés superior, por encima de cualquier otra circunstancia.

Por otra parte, Luna no alcanzaría a ser representativa ni de la mujer promedio colombiana ni, por ende, de la diversidad étnica y, para no ir tan lejos, ni siquiera de la mujer indígena misma, marginal entre los marginados. Sin duda, la mujer indígena, en su triple condición, minoría étnica, mujer y, además, pobre, es objeto de exclusión en mayor medida que el mismo hombre indígena. Así se encuentra más excluida de los procesos de formación y de atención institucional pero también de los espacios de decisión de su propio grupo étnico. En esta dirección, hay que señalar como la realidad que representa el ilustrador suele ser alejada, en buen grado de la realidad de las minorías étnicas y, dentro de estas, de la realidad que la mujer afro o indígena debe enfrentar.

Lo que quiero evidenciar es que aunque el ilustrador retome algunos rasgos de esa realidad, no deja de incurrir en representaciones que tienden al estereotipo y, más grave aún, que desdibuja la realidad misma de las comunidades que son punto de referencia de los personajes de las cartillas. De esa manera, se corrobora esta imposibilidad de retratar la realidad, que tampoco es el propósito, pero si deja ver que lo que se dibuja, en realidad, son mundos idílicos, personajes “ideales” -¿para quién?-, sin ningún gesto que contravierta las diferentes autoridades que en el mundo de Nacho se imponen. Se trata, pues, de la confirmación de que seguimos en la utopía que se gestó después de la Segunda Guerra Mundial, como bien nos lo recuerda Quintana: “La utopía de la comunicación estuvo basada en la búsqueda de un ideal que podríamos definir como el deseo de alcanzar un alto grado de transparencia del individuo y la sociedad” (Quintana 2003, 257).

El lugar social inicial del personaje principal se evidencia cuando se lo representa en familia. Puede observarse la condición social de Nacho Derecho en las características del vestuario que porta, y que representa pobreza, abandono, descuido. Se parte de un presupuesto que excluye el hecho de que los niños de sectores sociales de mayor estatus también son vulnerados en sus derechos. En esta imagen se presenta la figura de Nacho rescatado de su situación de abandono, al que se le vulneraban todos sus derechos (Ver *El diario de Nacho Derecho*, anexos 2, pp. 7 y 17).

El círculo de diversidad e inclusión se completa con la presencia animal y su diversidad que, como metáfora, adquiere mayor fuerza para comprender no solo la necesidad de aprender a convivir con los animales y respetarlos sino también la necesidad de conformar comunidades de saber en la que tengan cabida diferentes formas de ser y de posicionarse en el mundo (humanos, animales); diversas identidades como las étnicas y las de género

dentro de la dicotomía hombres/ mujeres; generacional (diferentes grupos: adultos y niños) o roles (maestros, alumnos, asesores, pares académicos), cuyas presencias aparecen en una estructura plana de poder, es decir, alejados de la imagen de las jerarquías tradicionales. Todos a un mismo nivel, participan activamente, desde sus diversidades.

Los delfines rosados, en representación de la especie animal y, al mismo tiempo de la región amazónica, tienen el rol de liderar la protección del medio ambiente, su investigación y la protección de los recursos naturales. La propuesta, por tanto, sigue el mimetismo ideológico animal de orden animista. No solo es la oportunidad de incluir a los animales como elemento del medio ambiente sino también destacar la necesidad de cuidar unos y otros, como parte del proyecto de contribuir a construir un ambiente en equilibrio. Ante esta responsabilidad debe ser la defensa del derecho a un ambiente sano, lo que supone un compromiso en su protección y/o recuperación, desde un trabajo colectivo de cuidado del planeta.

De qué manera se puede calificar la relación, frecuencia y la manera cómo se relacionan los animales con otros elementos de la naturaleza y con otros aspectos de orden ideológico, a través de los delfines rosados, la única especie de delfines de agua dulce, además están en vías de extinción.



Los delfines son considerados inteligentes, amistosos y sensibles, forman parte de los mitos de los diversos grupos indígenas de la zona a la que representan. Es una especie exclusiva del Río Amazonas, uno de los ríos más importantes del país y del mundo, ubicado en la selva amazónica del Suroccidente colombiano, a la que representa. Esta zona, además de caracterizarse por su variedad de flora y fauna y la variedad étnica de pueblos indígenas, es considerada una de las más importantes reservas naturales del mundo.

En la representación que se hace en las cartillas de los delfines se pueden encontrar rasgos de sexismo y estereotipos que podrían indicarse por la referencia a clichés tradicionalmente adjudicado a lo femenino y a lo masculino, como la indumentaria: el

delfín femenino, Omacha, en color rosa –asociado a lo femenino- y el masculino, Bufeo, con aspecto de niño –en un gris azulado, color asociado a lo masculino. En la realidad esta especie de delfín suelen tener un color rosa tenue tanto en el caso del macho como el de la hembra. Sus nombres son indígenas, la del grupo indígena Huitoto de la región amazónica, en un intento de incorporar otro elemento étnico a las cartillas. Ilustran especialmente las cartillas de temática ambiental en la que son instrumento para guiar a los maestros y jóvenes investigadores sobre los procedimientos para conocer y proteger los recursos hídricos especialmente, aunque también forman parte, como acompañantes, de las ilustración del resto de cartillas.

Por otra parte, la participación animal en este caso nos da idea no solo de la representación de la región amazónica en el material–que forma parte de la intención de inclusión de todas las regiones territoriales del país-, sino que también puede entenderse como la expresión de la convivencia armoniosa y aceptación de los “otros” que son diferentes, una de las preocupaciones actuales de un país que vive un proceso de paz, y para lo cual debe fortalecer el tejido social, para lo cual deben incluirse los diferentes grupos sociales y étnicos que, históricamente, han sido marginados y desconocidos en sus particularidades culturales y nacionales, y excluidos del ejercicio político. Dicha exclusión incluye las dimensiones económica y social que, poco a poco, han ido superando gracias a sus luchas persistentes.

Otra característica es que estos personajes se representan en pareja, lo que podría entenderse como una intención de mostrar la participación igualitaria de género, al menos en lo que a representación numérica se refiere, aunque también se podrían hacer otras lecturas de esta aparente intención de inclusión igualitaria de género. De tal manera, podría considerarse que frente a la imagen que nos muestra cierto tipo de familia patriarcal jerárquica, en diversos sentidos, y quizás caricaturesca en cuanto se representa a la mujer como objeto de maltrato del hombre, al tiempo que es sujeto maltratador frente a los niños que, a su vez maltratan a los animales –desde luego no únicamente como se sabe-, se contrarresta con esta imagen en que hombre, mujeres, niños y animales dejan de ser objetos para pasar a ser sujetos de derechos humanos.

En cierto sentido estas imágenes, resumen este ideal de la sociedad contemporánea, al menos en su “telos”, esto es sus fines como propósitos de sociedades que buscan su consolidación democrática en que entre sus objetivos están el respeto por las libertades y

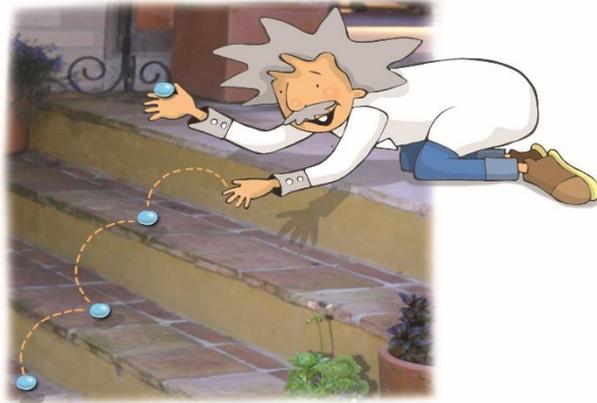
los derechos humanos. Esto es lo que de alguna manera el corpus de imágenes de Nacho derecho parecen buscar en sus propósitos, aunque no falten imágenes que resulten contradictorias, a pesar de la buena intención, y que emergen como resultado de lo mucho que aún conserva la cultura oficial de esa tradición que jerarquiza y excluye por razones de idioma, género, etnia o religión o, aunque así no lo exprese la letra de la constitución, por razones de edad, que incluye no solo a los niños sino también a los mayores de edad los que, por cierto, en el material aparecen muy poco.

Con respecto a cómo son representados estos personajes se podría señalar que estas diferencias, que lo son de especie, no parecen ser sino solo de forma; en sus comportamientos y formas de expresarse y presentarse no se diferencian realmente del resto de representaciones, encasilladas, de los personajes de especie humana, diferencia que tampoco se hace cuando visualmente se representa la diversidad étnica, aunque si encontramos rasgos de la diferencia entre lo masculino y femenino, pero dentro de un estereotipo. En esa dirección, la representación es de un colectivo homogéneo en términos de pensamiento y comportamiento. No hay conflicto entre los personajes, no hay objeción, todos parecen estar de acuerdo en los procedimientos de investigación y en las actividades prediseñadas, hecho que no parece coincidir con lo que ocurre en la realidad de las comunidades científicas ni en los grupos escolares que participan en el programa y utilizan este material.

La gestión visual de la inclusión y la diversidad: la lógica es la de cumplir con unos mínimos de lo “políticamente correcto”, y como respuesta a las demandas de los niños afros e indígenas ante tal invisibilidad. En esto ocurre, paradójicamente, lo mismo que se ha dado en la historia de los movimientos sociales de minorías, que han tenido que organizarse para exigir sus derechos, derechos que se les han concedido luego de largas y arduas luchas por obtener este reconocimiento. En el caso del programa ha pasado algo semejante. Algunas de las imágenes son el fruto de críticas y cuestionamientos de niñas y niños indígenas y afros ante tal olvido. Ahora bien, si se les reconoce es de cierta manera, muy limitada, aunque los autores no se percaten de esto. Al fin y al cabo es una marca cultural resultado de formas de socialización que se han basado en el racismo, el clasismo y el machismo.

Así se explica que se deje por fuera de las imágenes, por ejemplo, que existen los saberes tradicionales propios de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes; tampoco es suficiente una representación tipo cliché, en que en buena parte se conservan los rasgos de origen, pero no así los rasgos culturales. Ahora bien, hay que notar que la presencia étnica en el mundo

visual de Ondas se reduce a los rasgos raciales –por cierto a partir de una generalización que niega la diversidad fenotípica de los diferentes grupos raciales de estas dos minorías, una negación propia de la lógica etnocéntrica- si se



tiene en cuenta que luego no se manifiesta ni en el comportamiento ni el tipo de conocimiento que manejan los personajes. Sería congruente si dieran cuenta de la diversidad de cosmovisiones y, por tanto, de las lógicas culturales y el sistema de creencias alrededor del quehacer científico que se producen en otras comunidades.

Al contrario, lo que se observa es que Xua y Teo forman parte del discurso institucionalizado, es decir el discurso oficial cuya perspectiva de ciencia responde a la visión occidental de la misma, dejando por fuera el acervo cultural y científico ancestral tanto de la población indígena como de la afrodescendiente. Aunque puede defenderse que se incluye cuando se hace referencia a las ondas de los saberes de las Ciencias Sociales. En definitiva, no hay reconocimiento de esos otros saberes que se producen en las comunidades ancestrales (Ver Guía Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1, 12-16).

Asimilación o integración: Si nos fijamos en estos personajes, representan la etnia, pero solo en aspectos superficiales: sus rasgos físicos. Luna tiene rasgos indígenas, y Teo, africanos. No obstante, por sus expresiones, sus actitudes o la visión de ciencia que expresan, no se diferencia de los personajes blancos del grupo; igual que ellos, se expresan desde el lenguaje convencional. Tampoco se diferencian de los adultos. Son como adultos pequeños, aunque también ocurre lo contrario pues, como se puede notar, hay una imagen figurativa, en el sentido en que lo plantea Escolano, como lo es la de Einstein, que es infantilizado.

De cualquier manera, habría que decir que el reconocimiento que puedan tener estos grupos sociales étnicos ha sido luchado, no regalados, pero aún subsisten formas simbólicas de no reconocimiento, que se traduce en prejuicio y desconfianza, como en el caso de las mujeres, afros e indígenas, e incluso a los niños mismos. Por ejemplo la aparición de Luna se produce solo a partir de la segunda fase de los proyectos en los que se aborda la necesidad de intervenir a través de acciones de defensa de los derechos, una vez diagnosticado el problema. En la primera fase de la propuesta se trataba de hacer un diagnóstico sobre los problemas de vulneración de los derechos del niño, y los materiales didácticos de apoyo a la investigación en esta fase excluía la presencia de las mujeres: el personaje principal era Nacho y algunos amigos de sexo también masculino; de igual manera, estaba ausente la presencia de las minorías étnicas, pues Nacho es un niño blanco. Esta doble exclusión se resuelve en la segunda fase de la propuesta que era ya no de diagnóstico sino de intervención.

La manera como se resuelve la doble exclusión es creando a Luna mediante la cual se pretende dar respuesta a la reclamación. Luna porta una doble condición: genérica: la de mujer, y de minoría étnica en cuanto se la caracteriza físicamente como indígena. Así entra en escena para hacer parte del grupo que funciona como Guías de investigación de la cartilla de investigación en el aula Xua, Teo y sus amigos investigan (2009, 6). Pero hay que destacar que su presencia es el resultado de la evaluación del programa que hicieron los niños en el primer encuentro nacional de los investigadores ondas de la línea de bienestar en el año 2006, recién publicado el material guía de investigación en el aula *Nacho Derecho en la onda de la defensa de los derechos*. En la evaluación los niños, en este caso indígena, destacaron la ausencia de lo étnico en las imágenes mientras que las niñas lo hicieron sobre la ausencia de personajes femeninos con el mismo peso que tenía Nacho en las imágenes. A partir de entonces se proyectó resolver esta falencia y, como resultado se produjo un segundo grupo de materiales constituido por dos cartillas: *Nacho y Luna en la onda de nuestros derechos* y *El diario de Nacho Derecho y Luna*.

De igual manera hace su aparición otro personaje nuevo que es Teo, la representación afro, aunque su nombre no es característico de esta etnia, al menos en Colombia. Teo, junto con Xua, una niña campesina de la región geográfica cundiboyacense, hacen de guías de investigación en la Cartilla Xua, Teo y sus amigos investigan, y con ellos se completa la representación de la diversidad étnica en Colombia, junto con Mauro,

igualmente afro, y quien con su actitud de observación, representa la reflexión y la sabiduría ancestral. Mauro es el asesor pedagógico del programa Ondas (Ver Xua, Teo y sus amigos, anexo 1, 44).

En la etnia de Mauro, como en la de Luna, hay un saber propio, aspecto que no se menciona en el material. De igual manera no hay alusión a la etnia a la que Luna pertenece, aunque por sus adornos se podría inferir que proviene del grupo indígena Arahuaco, que habita la Sierra Nevada de Santa Marta. Al menos eso parece indicar el bolso tejido que porta, símbolo del grupo indígena que hace parte de los más de 70 grupos étnicos que sobreviven, en condiciones de marginalidad, en la Colombia de hoy.



Ilustración 9 La representación visual de la diversidad étnica y cultural.

Reconocimiento a población con capacidad diversa: Otra de las críticas que han hecho los niños sobre la representación de los personajes es la ausencia de población infantil con capacidades diversas, un tema al que tampoco se le ha dado visibilidad, solo muy recientemente, como resultado de las luchas de las minorías con capacidades diversas que han luchado que se reconozcan sus necesidades especiales a través de una política pública.

Desde una cultura visual más amplia se podría dar otros usos a la imagen, podría mostrar su potencialidad en las actividades de recreación y de investigación y recuperación de la historia de las comunidades. Así lo destaca Malosetti al reconocer “Los poderes de la imagen como lugares de memoria, el poder de persistencia de ciertas configuraciones visuales a través de los siglos como memoria cultural de los individuos y las sociedades” observación que hace a propósito de las reflexiones de Aby Warburg y su inconcluso atlas iconográfico en las primeras décadas del siglo XX (Malosetti Costa 2006).

Caracterización de los maestros: El programa y con él su material de apoyo propone otra forma de relación pedagógica en que el conocimiento y el aprendizaje es colaborativo y bidireccional, a la hora de representar esta forma de acercarse al conocimiento mediante imágenes se incurre en la relación pedagógica tradicional en que el adulto es el que tiene los criterios y los códigos de la realidad para encargarse de transmitirla y reproducirla. En la representación de los maestros se puede destacar su relación con los alumnos en los encuentros. Se caracterizan por unas actitudes cordiales, jóvenes, dinámicas, modernas, siempre sonrientes, amables y cercanas con sus estudiantes. En ese sentido en las imágenes que representan a los profesores podemos encontrar maestros que se alejan de lo tradicional, lo convencional y lo monótono.

Los maestros acompañante / coinvestigador es aquel que apoya el proceso de los grupos y quienes sistematizan la experiencia, participando en la estrategia colectiva de formación que se realiza en el programa. Los tres maestros aparecen en la ilustración de la portada y de la presentación. En el caso de la “profe” Leonor, aparece explicando a sus estudiantes cómo participar en Ondas y qué acciones y procesos seguirán como participantes de esta propuesta (Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1. 19) y, posteriormente, aparece 5 veces más (pp. 30, 34, 47, 50, 96); Raúl, el profesor, informa que tendrán apoyo de un asesor y promueve que se invite a participar también a los amigos y familiares (p. 21); el tercer personaje, Mauro, representa al asesor externo de los proyectos. El rol de Mauro es tener una actitud fraterna y de amistad con los niños, a los que acompañará como interlocutor y asesor; por lo tanto, se espera de él que asuma un rol de acompañante, de interlocutor, de animar al trabajo colaborativo (p. 66).



Ilustración 10 Identidad y roles de adultos: maestros-asesores.

El programa y sus materiales aciertan en muchos sentidos, hasta el punto que muchos de los que han participado difícilmente encuentra problemas a los materiales; pero también tiene muchas contradicciones, tratándose de un proyecto que apuesta por los contenidos de carácter racional. También contradictorio en cuanto pregona la diversidad de pensamiento y de puntos de vista pero, a la hora de representarlo, incurre en clichés y en formas institucionales del quehacer científico.

A quien se dirigen las imágenes y cómo son representados sus lectores se puede responder mencionando a los maestros y especialmente a los niños y jóvenes. Las imágenes de las infancias: infancias marginales, infancias populares, infancias educadas, infancias con capacidades diversas, infancias negras e indígenas, diferencias entre las infancias, prácticas asociadas a su condición social, la caridad que legitima y asigna a esa otra infancia la condición de subordinación, del acatamiento, la obediencia, y a las relaciones que entre ellas se han producido⁹⁷ Estas imágenes están dando cuenta de una visión de infancia que a veces puede resultar estereotipada, uniforme, donde no cabe la especificidad que supone los rangos de edad, los cuales producen una serie de matices que marcan intereses, formas de concebir y representar la realidad y, por tanto, exigencias de formación que requieren estrategias pedagógicas específicas.

En este sentido también hay que reconocer que el animismo como lectura y representación gráfica en la expresión infantil corresponde, generalmente, a los niños más pequeños. El encuentro dialógico entre humanos y animales para representar la reivindicación de tal diversidad de pensamiento y de maneras de ubicarse en el mundo, a lo largo del desarrollo temático de la cartilla, no se mantiene, y el papel que asumen suele ser de acompañamiento de los personajes humanos, cuando se requiere de representar a un grupo o colectivo.

⁹⁷ Claudia Ximena Beltrán Herrera y Tania Jenny Rubiano Adán, «Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: Iconografía e Historia.» Editado por Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto y Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica, XIV Encuentro de Latinoamericanistas españoles (Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2010, 643-659), 644.



Ilustración 11. Trabajo colaborativo como característica del quehacer científico

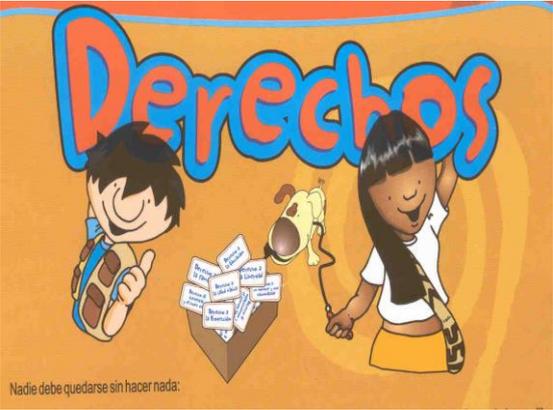
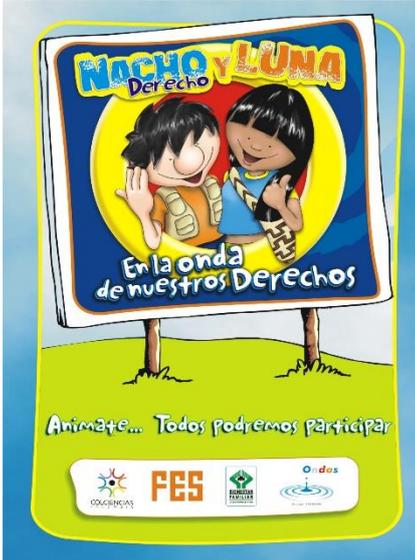
En esta imagen se puede observar la representación de diferentes valores que demanda la convivencia y que adquiere las características que deben alcanzar las comunidades científicas: la capacidad de interactuar e intercambiar ideas y puntos de vista sobre la realidad desde un pensamiento divergente. De igual manera, en la representación de los maestros también se puede apreciar la diversidad étnica.

4.1.3. La representación de las Ondas sociales y culturales

La identificación del tema de los derechos humanos está integrado a las ondas sociales y culturales. Así lo presenta el físico Albert Einstein. Un ejemplo de la producción significativa en este campo está representada a manera de fábula, mediante una imagen del encuentro virtual entre los personajes de las cartillas de investigación Nacho Derecho y Luna con investigadores colombianos que se han destacado por sus aportes al campo de las Ciencias Sociales y a las Humanidades, con los que inician un encuentro virtual para “chatear”.

Con esta representación se busca destacar, entre otras cosas, la importancia de las redes sociales y del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como instrumento de apoyo al trabajo colaborativo para la gestión del conocimiento. Con las imágenes se sugiere así la importancia de conformar redes de investigadores para acercar comunidades de saberes. De igual manera, sugiere como las nuevas tecnologías pueden ser una estrategia clave en la democratización de la ciencia en la sociedad global, para acercar la ciencia a los ciudadanos.

En la práctica, este propósito enfrenta muchos obstáculos asociados a condiciones de pobreza y, por tanto, falta de conectividad de buena parte de la población, sobre todo en el sector rural que no cuenta, siquiera, con los servicios básicos de agua y, sobre todo, de energía, requisito sin el cual no es posible la conectividad con redes virtuales. Y si la hay, el problema es la resistencia de los maestros al aprendizaje o uso de estas tecnologías, aunque reconozcan la importancia de estos medios para su trabajo y para contribuir a formar a los sectores más aislados de los centros de formación, investigación e información. En consecuencia, puede limitar la participación en redes de conocimiento y el ejercicio del derecho a la información, entre otras.

	
<p>Ilustración 12 Cartel de convocatoria a participar en la investigación sobre derechos</p> <p>Nacho, Luna y su mascota hacen la invitación: porque “nadie debe quedarse sin hacer nada”</p>	<p>Ilustración 13 Portada de la Cartilla La Ruta de investigación de Nacho Derecho y Luna.</p> <p>Un cartel de invitación a entrar en la Onda de los derechos del niño.</p>

Nacho y Luna, con vestuario de exploradores modernos. Representan así la idea de “explorar” la realidad, en este caso como paso previo para formular preguntas que orienten el camino de la investigación, para lanzarse a la aventura del diagnóstico y la indagación sobre el conocimiento que los niños tienen de sus derechos.

La investigación en derechos humanos hace parte de la investigación social y cultural. En nuestro caso los derechos de los niños. Los derechos Los derechos civiles y las libertades de los niños: nombre, nacionalidad, libertad de expresión, libertad de pensamiento, conciencia y religión; de información, y a la vida privada; protección contra tratos o penas crueles o degradantes, y contra la detención ilegal y privación injusta de la libertad.



Ilustración 14 Los derechos civiles de los niños. El derecho de los niños a participar en las decisiones. (Fuente: La ruta de investigación de Nacho y Luna, 38)

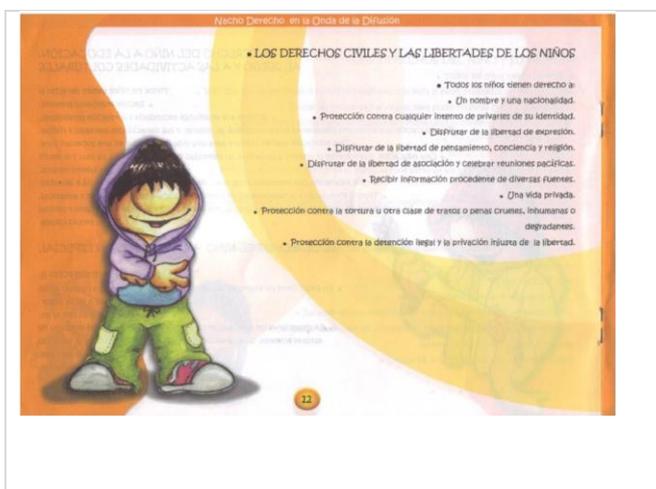


Ilustración 15 Los derechos de la infancia y de la juventud. Libre desarrollo de la personalidad, derecho a una vida digna y a la protección de la familia, el Estado y la sociedad. (Fuente: Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5).

Las imágenes dan cuenta de los diferentes objetos que pueden investigarse en el marco de las Ondas Sociales y culturales: la investigación de las condiciones sociales de la población, la vulneración de los derechos, los imaginarios, las lógicas, las normas y las

valoraciones. En las imágenes podemos ver algunos de los matices de la investigación que si se plantea como etnografía como técnica de recolección de la información ha sido un aporte de las Ciencias Sociales para dar cuenta de la sociedad, sus características y su historia. En nuestro caso, las lógicas, situación social y lugar social de la población infantil pueden verse representadas a través de estas imágenes.

Algunos de estos matices que ofrecen la investigación en derechos de los niños podemos ver como ellos espontáneamente realizan acciones que son elementos de desarrollo de la personalidad, habilidades de expresión, habilidades de sobrevivencia y formas propias de ocupar su lugar en la sociedad, según sus condiciones sociales. El libre desarrollo de la personalidad, que aquí Nacho expresa corporalmente, con los dedos en V que significa paz. También es un gesto de gusto, satisfacción y aprobación, gesto propio ya no solo de niños y adolescentes sino también de adultos, como un gesto coloquial en escenarios de informalidad.

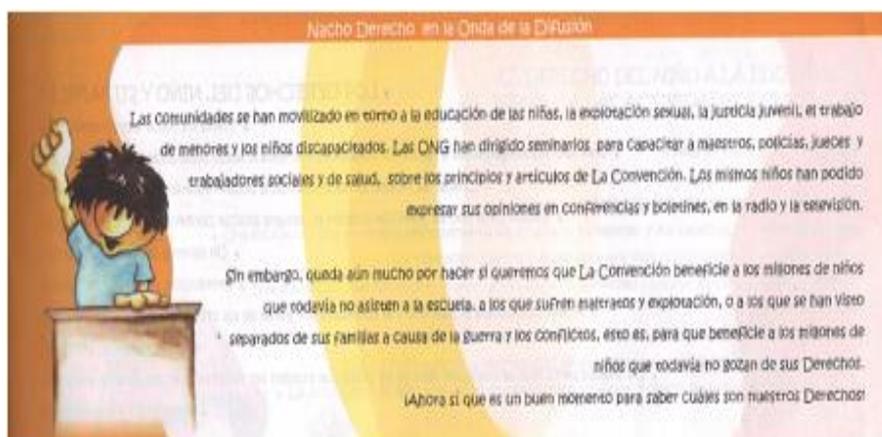


Ilustración 16 Un derecho fundamental: la participación y la opinión
Los derechos de la infancia y la juventud: La libertad de expresión y de opinión.
(Fuente: Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5, 7).

A partir de la creación de la Convención de los derechos del niño (2006), se asegura que los niños puedan ejercer su derecho a la libre expresión de sus opiniones en conferencias y boletines, en la radio y la televisión. La manera como es representada esta idea recuerda la de los políticos ante una tribuna, haciendo campaña política.



El derecho del niño y su familia (Fuente: Cartilla Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5, 122).



(Fuente: El diario de Nacho Derecho, anexo 2, 4)



El derecho del niño a la protección especial. (Fuente: Cartilla Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5, 123).



(Fuente: Portada de Nacho Derecho en la onda de la defensa, Anexo 4).



Grupo de niños y sus maestras en la actividad el derecho a la familia. (Anexo 11. Hogar Múltiple Semillitas de amor y convivencia, 3)



El derecho del niño a la educación, al juego y a las actividades culturales. (Fuente: Nacho Derecho en la Onda de la defensa, anexo 6, 4)

Ilustración 17 Derecho a la familia, a la recreación y a la protección especial.

Ser bombero, como ser policía, es uno de los juegos favoritos de los niños que ven en este primer caso la expresión de un héroe que, con frecuencia, surge en sus juegos. En el caso de los cuerpos de bomberos, algunos de los cuales son personas voluntarias que no perciben ningún pago por su labor. Estas dos imágenes, la del bombero y la del policía, representan la prioridad de atender al niño en casos de emergencia, conflictos armados

(cuando se encuentran con la ley); en situaciones de explotación, maltrato o cualquier tipo de discriminación.

En el caso del derecho del niño a la recreación es paradójico que la representación sea la de Nacho en su periodo de vida como niño que vivía en la calle, mal vestido, y con un perro como compañía, y en que para obtener ingresos hacía malabarismos, una actividad que más que significar juego era su fuente de ingreso. A pesar de ello, un niño que juega y, al hacerlo, lo constituye también en una forma de ocupación por la que percibe limosnas de la gente que transita por la calle. Esta es una imagen frecuente en los sectores urbanos de nuestras ciudades en las que los niños y jóvenes sobreviven con lo que les dan en la calle. En ese sentido, la manera como se representan estas escenas son una forma de banalizar una situación tan grave como es la falta de presencia del Estado para cumplir con su obligación de garante de unas condiciones de vida digna para todos los ciudadanos, especialmente si se trata de población infantil frente a la cual tiene una obligación legal, dado que en nuestra legislación se considera las necesidades básicas de los niños como de interés superior.

4.1.4. Representación de las etapas para iniciar un proyecto de indagación

a. La agrupación para conformar el equipo de investigación



En este escenario se representa una situación en la que Xua y Teo juegan con sus amigos a saltar la cuerda. Este juego consiste en que dos participantes toman los dos extremos de la cuerda y la hacen girar mientras los otros participantes saltan sobre ella, de modo que

pase debajo de sus pies y sobre su cabeza para luego cambiar de participantes, sin detenerse la cuerda, lo que requiere mucha coordinación. Mientras realizan este juego se cuentan de qué se trata el programa y cómo se puede participar. Colores, vestuario y posesión de artefactos hacen parte del repertorio que constituye la arquitectura de los

personajes y nos dan indicios de su identidad. A través de estos se insinúan la diversidad de características como edad, condición socio-cultural, ideologías, gustos, actitud y formas de relacionarse. (Imagen de Xua, Teo y sus amigos, p. 24).

Otra idea que se representa en este mundo del juego es que la acción de saltar, en grupo y/o por turnos por encima del lazo en movimiento requiere coordinarse. De manera semejante es la investigación que, como en este juego, hay que coordinarse para poder cumplir con los objetivos de investigación. Con el movimiento del lazo se reitera, como puede observarse también en otras de las figuras, las ondas que en este caso son generadas por su movimiento. Este sería su iniciativa en una propuesta de gestión del conocimiento en el aula que puede resultar como una aventura que, como el juego, puede resultar divertida.



Ilustración 18 Portada de Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación. Guía de la investigación y de la innovación del Programa Ondas (Fuente: Xua, Teo y sus amigos, anexo 1).

b. El proceso de organización para desarrollar la investigación

Estas imágenes representan diversas formas de organización: por intereses temáticos, por escenarios geográficos y por intereses de conocimiento o redes temáticas: interdisciplinariedad, interregionalidad e interculturalidad en la producción de conocimiento, organización por temáticas a manera de comunidades científicas e intercambio y puesta en común de hallazgos desde diferentes espacios geográficos

Los grupos de investigación se pueden organizar en redes de actores, temáticas y territoriales: en este cuadro la ampliación de la red, desde el territorio nacional hasta el continental lo van conformando los grupos de personajes centrales de los tres grupos de materiales que se han desarrollado para todo el programa: primero: Xua y Teo, como personajes principales de la cartilla Guía de investigación; ampliando la red a Latinoamérica se agregan Nacho y Luna, los personajes centrales de las cartillas Guía de investigación en derechos y, finalmente, a la red entran Omacha y Bufeo, personajes principales de la Guía de investigación en Medio Ambiente, compartiendo el territorio continental americano.



Ilustración 19. Diversas estrategias de formación de redes.
(Fuente: Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1, 86, 98, 96).



Ilustración 20 Agrupación para defender los derechos humanos

En la segunda parte de las investigaciones en derechos humanos aparece luna entre los personajes, trae nuevos amigos que representan mayor diversidad, y orienta sobre la intervención en la defensa de los derechos de la infancia y la juventud.

c. La pregunta como origen del conocimiento

Una característica que se reconoce como propia del espíritu científico es la capacidad de formularse preguntas sobre el entorno. En este caso, la que se formula las presuntas es el personaje de Leonor, la maestra, que junto con Raúl, son los dos únicos maestros que aparecen con ese rol en el material y que se les denomina “maestros acompañantes”. El estilo dialógico imperante en el manual escolar como estrategia para alentar la construcción del conocimiento a través de preguntas activadoras y el desplazamiento de la función del maestro ya no como el que “enseña” sino como el que guía el proceso de investigación y de formación en que todos, incluyéndose, están aprendiendo y formándose, lo que se expresa en las imágenes que ilustran el material como un continuo.

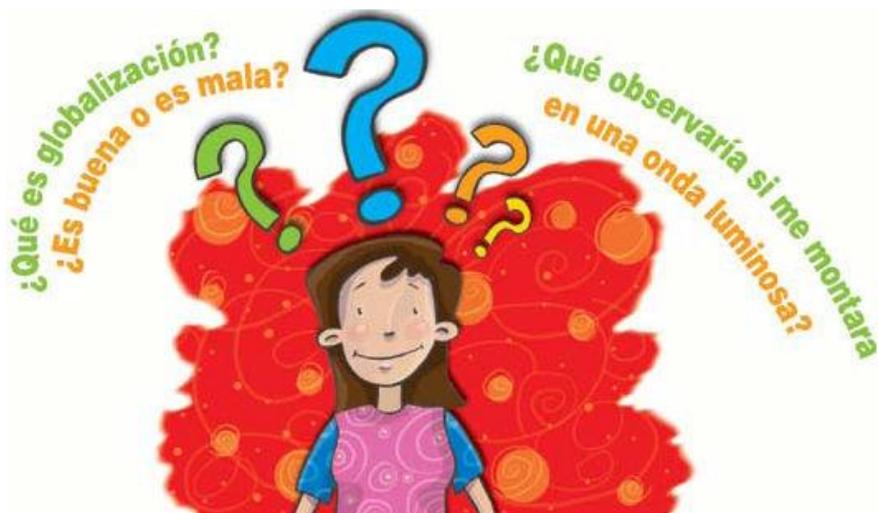


Ilustración 21 La estrategia de la pregunta.

(Fuente: Representación del primer paso para abordar un proceso de investigación, anexo 1, 26).

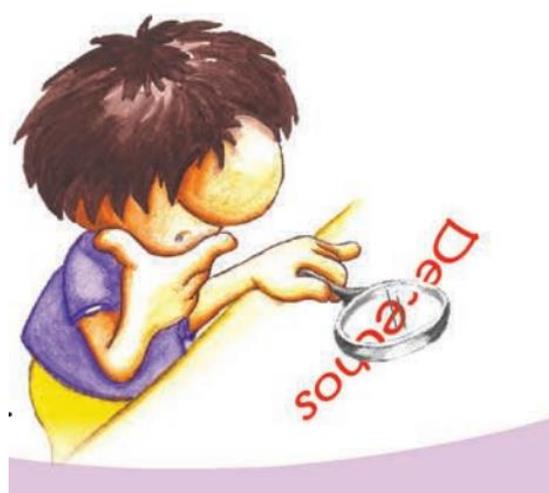


Ilustración 22 Nacho investiga los Derechos.
(Fuente: Cartilla El diario de Nacho Derecho, anexo 2, 12).

El proceso de investigación parte de una revisión teórica conceptual. Nacho identifica los conceptos que requiere su investigación (fuente: Portada Cartilla Nacho Derecho en la Onda del Concepto, anexo 4).



Ilustración 23 Analogía entre la generación de conocimiento y la generación de ondas.

La representación visual del proceso de construcción del conocimiento en la Guía Xua, Teo y sus amigos investigan (Anexos 1, 80; 10, 69). En la cartilla se describe “la metáfora de las ondas como semejantes a la construcción del conocimiento. Ondas: sonoras, visuales y mecánicas... que permiten el avance en el camino, en espiral, de la investigación científica de la realidad”.

Teo, en una cueva, en un lago y en una tabla de saltar muestra los diferentes medios que pueden generar ondas, bien sea a través de la voz y el eco que produce o con solo tocar una superficie acuática o al tocar una guitarra. En la primera acompaña el texto que se refiere al tipo de bitácora o registro que los maestros deben realizar; en la segunda ilustración para demostrar que, tal como las Ondas que siguen diversas trayectorias así de

posibilidades tiene la resolución de un problema de investigación; al igual también que hay diferentes posibilidades de producir una Ondas es la resolución de los maestros: en la propuesta el tipo de investigación que hacen los maestros es investigación pedagógica, al tiempo que utilizan la investigación como estrategia de formación.

d. Consulta expertos en el tema elegido.

El reconocimiento de las Ciencias Sociales como especificidad es representado a partir del reconocimiento de personajes colombianos célebres que han destacado en las Ciencias Sociales como la antropología, la sociología, la educación y la defensa de los derechos humanos (Ver Xua, Teo y sus amigos, anexo 1, 34)

El desarrollo de competencias comunicativas: a partir de la representación de un chat se lleva a cabo un repertorio y, como señala Baquero y Pulido (2004, 18), se toma parte en los eventos comunicativos, se valora la participación de los otros y se identifica el momento en que se puede hablar, de qué se puede hablar y como se puede hablar. Las TIC supone para las nuevas generaciones otras formas de en-redarse muy diferentes de las que el mundo adulto con el que comparten la escuela estaba acostumbrado. La imagen da cuenta de la investigación como un ejercicio colaborativo que supone pensamientos diversos, capacidad de escucharse y de respetar la libertad de expresarse y pensar diferente.



Ilustración 24 La consulta a expertos de las Ciencias Sociales y defensores de derechos humanos.

Para esta consulta se utilizan las redes sociales y los personajes que los guiarán serán algunos de los investigadores colombianos muy conocidos en el campo de social y lo cultural. Estos personajes son: María Cristina Salazar, la primera socióloga colombiana que destacó como trabajadora social, la antropóloga y científica económica Virginia Gutiérrez de Pineda, quien trabajó sobre la familia colombiana y las culturas aborígenes colombianas; Héctor Abad Gómez, profesor de la facultad de medicina de la Universidad de Antioquia y defensor de los derechos humanos; Jorge Hernández, investigador en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional (la universidad pública más destacada) y Agustín Nieto, abogado, psicólogo, filósofo y especialmente destacado por sus propuestas pedagógicas.

e. Organización y planeación del trabajo en equipo: el trabajo colaborativo

En estas imágenes además se representa como es en esta etapa que los maestros acompañan al grupo. En este caso el acompañamiento de Leonor, la maestra. El grupo se reúne a definir las metas, colectivamente, mediante un “juego de tarjetas” cuya base es la “técnica del Metaplán”, que consiste en entregar un juego de cartulinas en blanco para que los participantes registren en ellas las ideas acerca de un tema previamente discutido y conceptualizado del que se deriva una pregunta.

Acompañamiento de Leonor, la maestra, a sus estudiantes: En este proceso la iniciativa y la voluntad de participar de los maestros es fundamental si se tiene en cuenta que esta actividad se realiza, en la mayor parte de los casos, por fuera de su horario laboral, lo que es una limitación de las condiciones que se requiere para un proceso efectivo.



Ilustración 25 El trabajo colaborativo en la definición de metas.
(Fuente: Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1, 48 y 50).

En estas imágenes además se representa como es en esta etapa que los maestros acompañan al grupo. En este caso la maestra Leonor asesora a los estudiantes. En este proceso la iniciativa y la voluntad de participar de los maestros es fundamental si se tiene en cuenta que esta actividad se realiza, en la mayor parte de los casos, por fuera de su horario laboral, lo que es una limitación de las condiciones que se requiere para un proceso efectivo.



Ilustración 26 Representación de los recolectores de información.
(Fuente: El Diario de Nacho Derecho, anexo 2, 32).

f. El registro por diferentes medios

La actividad de registrar en la investigación en Ciencias Sociales contempla diferentes posibilidades. Las cartillas de investigación en el aula contienen instrumentos de recolección de la información como son los formatos de las encuestas. De igual manera las imágenes sugieren el uso del diario de campo, como el que utiliza Nacho, en casi todas las imágenes relacionadas con esta etapa de recolección de la información. Están además *El Diario de Nacho Derecho*, que corresponde a la primera fase de investigación en el programa, que son los proyectos preestructurados; y *El Diario de Nacho Derecho y Luna, para la segunda fase de investigación que, en realidad, son los proyectos abiertos*. También se hace alusión al registro en ordenadores.



Ilustración 27. Registro de información de campo en la Guía de Investigación.
(Fuente: Xua, Teo y sus amigos investigan, anexo 1, 70 y 22).



Ilustración 28 Etapa de composición del informe de investigación.
(Fuente: Guía Xua, Teo y sus amigos, anexo 1, 77).

Se hace una analogía con el arco iris, en tanto la luz se descompone para recomponerse en este arco de luces de colores. De igual manera pasa con la luz que se refleja en el espejo, devolviéndonos nuestra imagen.

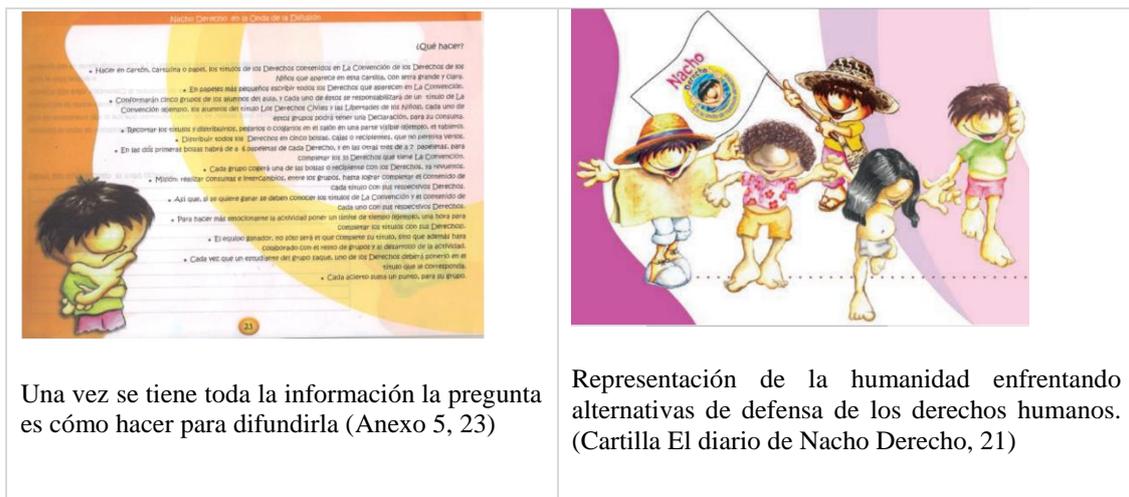
Como ya se dijo antes, aunque desde el lenguaje se cuidan de invisibilizar a la mujer y, entre otras se aplica la normativa⁹⁸ que exige que se haga la distinción entre hombre-mujer-, la percepción que de la mujer se tiene en esta cultura se refleja en el diseño visual. Así, se representa la condición “natural” de la mujer, es decir la correspondiente con una visión tradicional que asigna determinados roles que, supuestamente, son parte de esta “naturaleza: la seducción, la vanidad femenina y otras expresiones que suelen atribuirse a una condición de la mujer a la que le corresponden estos atributos de lo femenino.

⁹⁸ De acuerdo al artículo 12 de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la infancia y la Adolescencia y atendiendo lo señalado por la Corte Constitucional Colombiana en la Sentencia C-804 de 2006, es preciso aplicar la perspectiva y equidad de género en el lenguaje, y hacer la distinción entre niño y niña.



Ilustración 29 La divulgación de los resultados como se representa en la Guía. (Fuente: Xua, Teo y sus amigos, anexo 1, 62, 60, 61, 65 en la parte superior; 54, 84, 88 en la parte inferior).

Alusión a la difusión de los resultados, como última etapa de la investigación, a través de radio, Internet y otros medios como el video e imágenes. El registro audiovisual del proceso de investigación en lombrices, que se presenta como el ejemplo de cómo realizar la trayectoria de investigación. (Xua y Teo y sus amigos, 62). Como parte de la trayectoria, se hace un estado del arte. En este ejemplo que presenta la cartilla para orientar la indagación sobre cultivo de lombrices de tierra. (Xua, Teo y sus amigos, anexo 1. 60-61-62 y 65).



Una vez se tiene toda la información la pregunta es cómo hacer para difundirla (Anexo 5, 23)

Representación de la humanidad enfrentando alternativas de defensa de los derechos humanos. (Cartilla El diario de Nacho Derecho, 21)

Ilustración 30. Decisión de acciones de la difusión de los derechos (Fuente: Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 2. 21).

Finalmente, ante el diagnóstico logrado a partir del registro y sistematización de los datos la gran pregunta es ¿Qué vamos a hacer para que no se vulneren más los derechos de la infancia y la juventud?: difundir el conocimiento sobre los derechos de los niños.

g. Sistematización de la información: una tarea de los “recolectores”

La primera imagen, después de realizar el proceso de investigación se expresa el agotamiento que genera la actividad, además de lo dispendiosa y exigente. Desde luego es también un estereotipo que expresa la manera escolar como suele asumirse la investigación tanto por parte de profesores como de estudiantes. La segunda imagen, expresión de autoaprobación y satisfacción por la finalización de la tarea emprendida. Hace parte de las formas de comunicación coloquial no verbal, especialmente del mundo juvenil. Esta misma posición de la mano, girando el dedo pulgar hacia abajo, indica lo contrario, desaprobación hacia aquel a quien se dirige el gesto.



Ilustración 31 Función de los recolectores: acopiar información



Ilustración 32. Cartilla El Diario de Nacho Derecho.
(Fuente: anexo 2, p. 30).

Tabla 3. Las Diferencias de los niños son

Edad	Nº de niños	%	Nº de niñas	%	Total de Niños/as	%
En esta cosa de pensar y hacer de diferente contenido						
Otro						
TOTAL						

3. Hacer una lista de las 30 respuestas las más interesantes, extrañas o divertidas.

Ejemplo 3: Distribución Demográfica por Edades

Edad	Nº de Niños	Nº de Niñas	Total Niños/as	%
8 años	2	0	2	6%
9 años	6	20	26	69%
10 años	3	6	9	23%
11 años	2	3	5	13%
12 años	1	1	2	6%
TOTAL	14	30	44	100%

La actividad: discutir sobre las diferentes respuestas y ordenar en una tabla
(Fuente: Cartilla Nacho Derecho en la Onda del concepto, anexo 4. 107)

Y sistematizar: ordenarlas y luego seleccionar las más interesantes para luego concluir.
(Fuente: Cartilla Nacho Derecho en la Onda del concepto, Anexo 4, 102)

Ilustración 33 Organización y análisis de respuestas.

Selección de las respuestas más significativas. La labor que en el programa tienen los sembradores es la de organizar y sistematizar las respuestas de cada alumno del grado, como paso para identificar los imaginarios, percepciones y conocimientos que los niños tienen sobre las instituciones encargadas de velar y defender sus derechos. En el caso de los niños más pequeños los maestros han adaptado el cuestionario diagnóstico sobre derechos que sean los padres quienes respondan la encuesta. Para muchos de los profesores participantes esta ha sido la oportunidad de conocer una herramienta para aproximarse en la investigación, pues su formación en este aspecto ha sido muy precaria.

En este sentido, asumir esta propuesta como la posibilidad de formarse en investigación puede tener su mérito en tanto el impacto de la herramienta; no obstante, este también es un problema pues replicar una herramienta puede dejar al maestro con la idea distorsionada que conocer y aplicar estas guías es investigar. Además, niega otras formas de acercarse al conocimiento y hacer investigación en el aula desde donde le correspondería más al maestro como es la investigación pedagógica, por no señalar las distorsiones que se puede producir en la orientación epistemológica, lo que supone tener claridad de que cualquier decisión que se tome a la hora de investigar implica no solo un sesgo ideológico sino también una decisión sobre la orientación teórica y metodológica para abordar un objeto.

Finalmente, un aspecto que es importante en toda investigación que se desarrolle es las estrategias a seguir para divulgar la información. Se presenta la idea de los juegos como estrategia de divulgación de resultados, para lo cual se propone la realización de actividades en las cuales los ganadores obtendrán un premio. En la imagen se observa a

Nacho en un carro de juguete que tiene forma de ¿tanqueta del ejército? Complementando la imagen, como parte de su vestuario una olla sobre su cabeza a manera de ¿casco militar? Un niño que inocentemente travesa en el nada inocente juego de la guerra y se visibilice como ilustración que, en un país en guerra, aunque esta no se reconozca y se solape desde el lenguaje oficial como delincuencia común, que ha generado tanta vulneración de los derechos, especialmente los de los niños, deja mucho que pensar sobre la institucionalización de uno de sus actores armados, el oficial, generando una legitimación que invisibiliza las condiciones e irregularidades, así como la historia misma, de las acciones bélicas, provengan de donde provengan.

La interpretación, desde luego, se dará con relación al lugar de los destinatarios de los materiales didácticos y la experiencia que hayan enfrentado respecto de este tema. Por eso no es de extrañar que en algunos de los lugares el mismo personaje sea héroe en un sitio mientras adquiere el carácter de villano en el otro. Desde allí se explica que en muchos de los lugares ocupados por las fuerzas irregulares, estos aparecen en los juegos de roles de los niños. Ya no es sólo participar en el tradicional juego del ladrón y el policía. De acuerdo con mis observaciones, sobre todo en zonas rurales, los juegos de los niños incluyen una versión de ese juego como es el de los militares y los guerrilleros. Los juegos estarán marcados por imágenes de horror, condicionados, por lo tanto, por las circunstancias económicas, sociales y políticas.

No deja de ser significativo que disponiendo de tantos juegos infantiles populares el que representen, sea uno en que hay alusiones al ejército. Dadas las circunstancias actuales del país, más que de garantía de seguridad a los ciudadanos tales imágenes nos sugieren y hacen presente la guerra, en un proyecto que en principio invita a la paz y a no hacerle daño a nadie ni a albergar deseos de venganza, como lo describe el personaje de Nacho en “La mala hora de Nacho” (Anexo 4, 7), si bien muchos niños expresan su gusto por este juego. Igualmente, la defensa y las garantías de los niños en la portada está representada por las “autoridades del orden” como es el caso

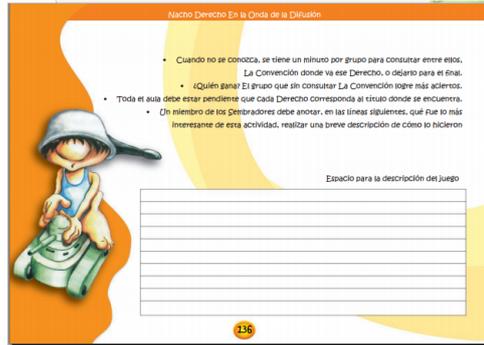


de la Cartilla de Investigación en el Aula No. 4 “*Nacho Derecho en la Onda de la Defensa y la Garantía*” (Anexo 6).

A propósito de esto, vale recordar que en la descripción que la cartilla hace de los orígenes de Nacho, lo representan como un niño campesino desplazado por una toma armada, que obligó a la huida general, lo cual significó para Nacho perderse de sus padres, aunque luego el relato requiera de su rescate gracias a “la actitud solidaria de la familia de sus amiguitos que lo ayudaron a encontrar a sus padres”. De lo contrario, no habríamos contado con la participación de Nacho como guía en el camino de la investigación, como lo muestran las imágenes, siempre con una libreta en su mano apuntando todo lo que observa. Esto es lo que también visibiliza la imagen, pero que los niños reconstruyen cuando se trata de interpretar y apropiarse de las “inocentes” y “neutrales” imágenes de Nacho.

Ahora bien, en la práctica sí que se han presentado casos de niños en condiciones sociales muy difíciles y procedentes de contextos de violencia. En algunos casos se puede observar el efecto de resiliencia, es decir, niños que a pesar de las condiciones adversas han desarrollado una gran capacidad de sobrevivencia pero también talentos que les permite superar las condiciones difíciles familiares; niños que, además, adoptan una opinión crítica para poner en cuestión a las autoridades que asisten a los encuentros nacionales con ellos. Es la oportunidad para que los niños confronten a sus gobernantes y les exijan que cumplan con sus responsabilidades con la población infantil, supuestamente cubierta y protegida por las políticas de infancia que les otorga un lugar de prioridad sobre los adultos en lo que respecta a la garantía de sus derechos. En este contexto debería quedar claro que solo queda sugerido el conflicto bélico en el que viven nuestros niños en Colombia junto a sus familias, pero es totalmente ausente las causas del mismo, lo que tratándose del objetivo de formar los derechos humanos podría ser un elemento de contextualización.

Esta imagen nos hace pensar sobre formas de legitimación institucional, pero también sobre formas de neutralización de lo que estas instituciones representan para algún sector de la sociedad. La imagen de Nacho en un carro tanque militar (Ver Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5, 24), con el texto que la



acompaña, propone el juego en grupos, con un tiempo determinado previamente, y con el apoyo de un documento de la Convención para consultar en caso necesario, a sacar de una bolsa –en la que están todos los derechos de la convención- un número de estos y ubicarlos en cada uno de los Títulos de derechos de la convención. Cada acierto va sumando un punto para su grupo.



Ilustración 34. Los juegos como estrategia de difusión.

Imagen de Nacho que invita a la difusión de los derechos del niño a través del juego como una de las estrategias. (“Nacho Derecho en la Onda de la Defensa y la Garantía (Anexo 6, 156) (Nacho Derecho en la Onda de la difusión, anexo 5, 136).

4.2. El poder de la imagen como recurso didáctico: el lugar del maestro como mediador

Una pedagogía de la mirada que apunte a una relación distinta con la imagen, una relación no anoréxica, una relación política y ética más plena, debería ofrecer otras propuestas.
DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela.

¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?
Maurice Blanchot⁹⁹. *El espacio literario*.

En este apartado me detendré en las prácticas escolares que se apoyan en la imagen como recurso didáctico para la gestión del conocimiento escolar, entre las culturas infantiles y juveniles, para crear ambientes de aprendizaje y para incentivar la participación de los niños. Estas prácticas alrededor de la imagen tienen sus condiciones como la caracterización de los personajes, sus prácticas y sus lógicas. A través de estos objetos, es posible mostrar de qué manera la representación visual puede tener una eficacia y un impacto como medio para acercar a los niños y jóvenes a la realidad, desde estrategias que permitan una mayor cercanía con estas poblaciones.

Por lo tanto, presento los resultados obtenidos de compartir espacios con los maestros y de sus informes de resultados finales. Básicamente se observaron algunas actividades de los maestros en clase, como también reuniones de discusión e intercambio de ideas sobre el desarrollo de la propuesta. El elemento central de este trabajo ha sido conocer las prácticas educativas que integraban y apropiaban los recursos visuales de las cartillas de Nacho Derecho y Luna, integradas a la investigación como estrategia pedagógica.

⁹⁹ Citado por Leonor Archuf, «Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada.» En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutierrez (Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006, 75-84), 75.

A los maestros que participan en el programa Ondas se les puede clasificar en tres tipos, de acuerdo al tipo de población que atienden: los dos primeros son los de los maestros que acompañan los equipos que se conforman a partir de la iniciativa de los niños y de sus preguntas. Son los que dirigen los grupos de la Básica Primaria y de la Básica Secundaria y cuyo trabajo es ser coequipero y apoyar a los niños en el proceso que culmina una vez socializan su informe final ante todos los demás grupos del Departamento del Valle del Cauca.

El tercer tipo de maestros, que tomaré como referencia para abordar el tema del lugar del maestro como mediador pedagógico a través de la imagen, son los “agentes educativos”, personas que atienden, en el marco de una educación integral, a los niños hasta los 6 años. De acuerdo con los criterios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), del que hacen parte los hogares infantiles, las etapas de desarrollo en que se clasifican a los niños de esta franja poblacional son las siguientes: Primera edad (0-12 meses); Infancia temprana (1 año 1 mes a tres años); Edad Preescolar (3 años 1 mes 4 años 6 meses); Transición (4 años 7 meses 6 meses).

A estos grupos les corresponderían lo que se ha llamado como Educación Inicial, desde modelos que asuman la observación, la orientación y el seguimiento de la actividad de los niños. De ahí que apropiaran las herramientas didácticas y materiales de apoyo para hacerlos funcionales a sus objetivos específicos para primera infancia. Así lo expresan en su informe final las maestras:

El proyecto inicial está diseñado para niños y niñas en edad escolar, por lo tanto se ve la necesidad de realizar algunas modificaciones, sobre todo en lo relacionado con encuestas y formatos establecidos para el proyecto.

Iniciando el proyecto también se hace necesario modificar las actividades con los niños pequeños (6 meses a 2 años) ya que estas deben ser más de interacción y de reconocimiento de los personajes, que el conocimiento de sus derechos.



Fotografía 1 Nacho hace parte de los juegos en el club infantil del Jardín Los niños disfrazan a Nacho Derecho de diferentes personajes. Aquí representando a Batman. (Fuente: Informe final Jardín Social El Paraíso, anexo 18).

De hecho el programa, en el momento en que se realizó la recolección de la información, no tenía en cuenta esta franja poblacional y, por lo tanto, los materiales no estaban pensados para ellos. A partir de este hecho, este grupo de maestros decidió participar en el programa. No obstante hicieron algunas críticas, como la siguiente que expresó una maestra del Hogar Infantil Personitas de López, según lo relata la asesora Ondas de ese proyecto, la educadora popular Claudia Lorena Carvajal:

En el Hogar infantil personitas de López, las maestras realizaron algunas críticas al proyecto: por ejemplo, con el nombre y representación del personaje no están de acuerdo... Manifestaron que los niños de hoy no son de la generación Nacho como nosotros, el muñeco les pareció feo, y utilizaron una palabrita que no me acuerdo.... Uhhmmm debe ser por lo despectiva... En fin todo esto quedó en mi diario de campo... Sin embargo en general las docentes están muy motivadas y les gusta. Un punto a favor es que una de ellas tiene su niño en el Hogar San Vicente y ella les conto a las demás como era el proceso allá, y las actividades tan lindas que están desarrollando con los niños...

De igual manera, a diferencia de las otras dos categorías de maestros, estos profesores implementan sus actividades con niños menores de 5 años, y siguiendo unos lineamientos pedagógicos generales de atención integral al niño, contenidos en la Guía No. 35 de Atención a la Primera Infancia. En este contexto los agentes educativos deben tener en cuenta los gestos, risas, llantos, miradas, movimientos del cuerpo, palabras, frases, acciones y a partir de estos reconocer en el niño cada una de sus capacidades e intervenir, de ser posible, teniendo en cuenta las necesidades de cada niño.

En esta guía de atención a la Primera Infancia se orienta el trabajo de los maestros hacia acompañar con intención, a través de un proceso guiado, el desarrollo de diferentes

capacidades de los niños, por medio de actividades que permitan la interacción con el mundo y las demás personas, aplicando los recursos cognitivos, sociales y afectivos que tienen. El proceso debe conducir a que las actividades de los niños sean acordes con sus intereses y apropiando el espacio que el maestro debe condicionar. Estas orientaciones, en la práctica, no se siguen, y los maestros optan por seguir una programación que establece cada uno de estos hogares infantiles. De esta manera ocurre que, aunque se supone que no hay un currículo sino unos contenidos muy generales, los maestros terminan siguiendo esta programación que, de cierta manera, es un contenido curricular.

En el caso de esta experiencia de intervención con el programa Ondas, los maestros asumieron el reto de crear, desde las orientaciones del programa, su propio plan de trabajo, dejando de lado su preocupación por cumplir esta programación establecida en sus instituciones para orientar su propio plan de trabajo en concordancia con los intereses que los niños iban expresando, plan que tuvo en cuenta, de manera especial, las imágenes de las cartillas del programa Ondas. Este hecho justifica la decisión de dar cuenta de lo que este grupo de maestros hicieron con la imagen, lo que no se podía hacer con los otros grupos.

En los otros casos, el papel del maestro es de acompañante, sus actividades y participación no dependen de su iniciativa sino de la de sus estudiantes, tal como se orientan en los lineamientos del programa Ondas, como se ha dicho, y tampoco debe hacer un informe de investigación pues esta es una responsabilidad de los niños que participen. En ese caso, el reto del maestro es asumir un papel de co-investigador, y estar dispuesto a ser acompañante en un proceso que es extracurricular en tanto el trabajo que se desarrolla es independiente de los contenidos de aprendizaje establecidos en la programación escolar y, así mismo, los tiempos en que se hace, que son los tiempos propios de niños y maestros. De igual manera, la decisión de participar en el programa es libre, tanto para niños como para los maestros. Por esta misma razón en este apartado no se tendrán en cuenta este grupo de maestros, porque el uso de los recursos visuales no depende de él sino de las necesidades de los proyectos y de la iniciativa de los niños para usarlas, en cuyo caso se tratará de la imagen como recurso de aprendizaje.

No obstante, si así lo deciden los maestros, sí que pueden hacer su propia investigación, aprovechando esta experiencia, para producir conocimiento de tipo pedagógico, observando lo que pasa en el grupo y cómo se producen estos procesos de apropiación

del conocimiento que se desarrollan desde la iniciativa de los niños. El reto es también el de tener la capacidad de establecer otro tipo de relación, no convencional, con sus estudiantes, puesto que deja de lado su papel tradicional de enseñante para asumir también el de aprendiz.



Fotografía 2 Las cartillas de Nacho Derecho como apoyo a las prácticas de los maestros.

Las maestras utilizan las cartillas de Nacho como herramienta para desarrollar los lineamientos curriculares y fomentar la participación de los más pequeños (Fuente: Informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17, 22).

Volviendo entonces al caso de los maestros de Primera Infancia, estos asumieron el compromiso de hacer un plan de trabajo en correspondencia con los lineamientos y objetivos del programa, y un informe final que diera cuenta de cómo habían apropiado el programa los procesos y las actividades implementadas, a partir de la propuesta metodológica, teórica y materiales de apoyo del Programa Ondas para formar el espíritu científico de los niños desde la investigación en derechos de la infancia y la juventud como estrategia pedagógica (Fuente: informes finales de las instituciones educativas y hogares infantiles durante el año 2010, anexos 9 a 19).

En el caso de estos “maestros jardineros” (estas instituciones educativas se llaman jardines u hogares infantiles) había una mayor posibilidad de estudiar su cultura visual y los usos de la imagen como recurso de enseñanza. De igual manera, de identificar los modelos o enfoques pedagógicos a los que sus prácticas respondían en su compromiso

con la formación inicial de los niños de Primera Infancia. Además, es posible observar como en su propuesta relaciona los propósitos del programa Ondas, y el uso y apropiación de sus imágenes, con las dimensiones del desarrollo infantil que está obligado a implementar y que son: La dimensión comunicativa, la dimensión corporal, la dimensión personal social, la dimensión cognitiva y la dimensión estética. Lo general y amplio de estas dimensiones, como puede observarse, dan un amplio espacio de creatividad e iniciativa de los maestros jardineros, que deben integrar armónicamente para potenciar el desarrollo integral del niño, a través de lo que se denomina las actividades rectoras de la primera infancia que son: juego, arte, literatura y exploración del medio como pilares de la educación inicial¹⁰⁰.

En general, todos los maestros cuentan con un asesor externo que puede ser un profesional experto en el tema elegido por los niños, o al menos experto en la parte metodológica. De igual manera, el papel de los maestros es orientar hacia un aprendizaje colaborativo. Como parte de esta intención está la producción del informe final colectivo y de sus respectivos materiales audiovisuales. Contrariamente al caso de los equipos de educación inicial, en estos niveles los materiales audiovisuales suelen ser producidos exclusivamente por los niños quienes, además, se asignan roles dentro del equipo de trabajo: el tesorero que maneja el presupuesto del proyecto, los que lideran el equipo de comunicación que tiene entre sus funciones convocar a niños de los diferentes grados a participar en la propuesta, los que lideran las actividades de recolección de la información de campo, los que se implican con la sistematización y producción del informe final y eligen entre sus compañeros los que presentaran los resultados finales ante sus pares en el encuentro departamental y nacional.

Tales propósitos, por supuesto, no caben en las pedagogías tradicionales que son directivas, verticales y autoritarias. En cambio, si caben entre los propósitos de las pedagogías activas, pedagogías que parten de reconocer las demandas de formación de los niños; además, de que la formación parta de las iniciativas de los niños. En ese sentido, que los maestros contribuyan a que los niños cumplan logren cumplir con los objetivos que sus intereses demandan. Por lo tanto, lo que habría que observar es de qué manera

¹⁰⁰ Graciela Fandiño y Yolanda Reyes, *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*, Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial (Bogotá: Colombiaprende, 2012), capítulo 3.

los maestros logran apropiarse de este enfoque a la hora de utilizar las imágenes, y cómo apoya la exploración del medio por parte de los niños.

Además, aquí no se trata de pensar solamente en las imágenes como recurso didáctico de apoyo a sus actividades de enseñanza, que es la práctica que con más frecuencia se observó, pues además el maestro puede ser, entre otras cosas, un observador permanente y crítico del grafismo, voluntariamente infantil, que se deriva de su intención de atraer el interés infantil. También el maestro puede enseñar a mirar y a leer los fenómenos sociales, y despertar su interés por lo cotidiano, por sus problemas como también por sus maravillas, y hacerlo desde una nueva óptica. Esos son los elementos que los maestros del Programa Ondas acogen en su práctica pedagógica y, desde ese horizonte, se espera que su oficio como mediadores entre la cultura y el aprendizaje la asuma de una manera consciente, y que sus prácticas sean congruentes con el propósito de potenciar la autonomía de sus estudiantes, reconociendo sus motivaciones, sus intereses y sus necesidades de formación.

En algunos casos podría considerarse que no hay mucha distancia entre una mirada desprevenida del maestro y la mirada guiada por un propósito concreto. La mirada desde con la que suelen abordar algunos maestros que no están tan familiarizados con el uso de la imagen como recursos didácticos, por fuera de los principios que los lineamientos curriculares proponen y a los que muchos maestros se pueden atener pero, igualmente, otros intentan atender, y hacerlo desde otra perspectiva más crítica, que la que asumen aquellos que se dejan guiar más por gustos e intereses personales hacia la imagen, y que resultan más de sus momentos de ocio que de una búsqueda consciente de orden pedagógico, preocupado por utilizar una herramienta que realmente conecte con la necesidad de formación de los alumnos; o, por lo menos, con un propósito más político que le permitiera un uso orientado hacia formar una visión crítica de la realidad social que, además, llamara la atención en los mensajes que ocultan y/o expresan simbólicamente esos aspectos ocultos de la realidad social.

En tal caso, se podría considerar un instrumento de pedagogía crítica en tanto se recupere una conciencia histórica de la sociedad en el conjunto de sus relaciones sociales, en los que se deja en evidencia las prácticas autoritarias que conllevan a relaciones injustas, de opresión, de explotación y de esclavitud. Se trataría, entonces, de capturar la esencia del sentido de la imagen indivisible del mundo entero y sus fenómenos.

En algunos casos fue interesante observar cómo algunos de estos maestros denunciaban el carácter selectivo y condicionante de la cultura oficial, tal como se expresa en algunas de las imágenes de las cartillas, el uso de estereotipos de niños, de investigación o de la particular interpretación gráfica de los mismos derechos como objetos de enseñanza/aprendizaje.

Si bien los maestros de los niños mayores de 6 años, en esta experiencia, no parecen cuestionar el contenido visual y textual de los materiales; los de los niños más pequeños sí cuestionan el material. A partir de estas observaciones es que los maestros reconocen la Es posible que el maestro se encuentre condicionado y solo vea las imágenes en su aspecto exterior y busque el mensaje estrictamente a partir de lo que le ofrece la viñeta y su contenido: el niño busca más mensajes, va más directo a los mensajes, y busca en ellos un sentido ordenado por su propia percepción de la realidad. De cierta manera mientras los maestros se ocupan de los significados de las viñetas los niños se sienten fascinados por los diferentes sentidos o significados, dada la polisemia visual, que tiene la imagen, sus otros mensajes no evidentes, no expresos. Cada uno desde su historia personal, desde su experiencia de vida, desde sus trayectorias.

En este orden de ideas, mientras que en el caso de los adultos el condicionamiento, marcado por una gran cantidad de factores intelectuales, estéticos, vivenciales, culturales, teóricos y memorísticos, además de los muchos factores impuestos desde su sociedad y su cultura que hace que se preocupe más por las formas, por cómo se presentan los mensajes; en el caso de los niños se preocupan más por lo que cuenta la viñeta, aunque su experiencia cultural e intelectual es más limitada, no obstante no está tan condicionada por los códigos culturales. Y si bien no parece buscar lo bello de la viñeta su expresión o reacción frente a la viñeta es más espontánea que la de sus maestros, lo que puede explicar que sea más atrevido ante la imagen al que incorpora, a su expresión narrativa, su propia experiencias y recuerdos.

Las imágenes de Nacho y Luna fueron aceptadas y adaptadas de acuerdo con las necesidades de cada grupo de edad, la etapa de desarrollo, en que se ubique al niño, pero sin apenas ponerlas en cuestión, a diferencia de los niños que, en algunos aspectos, cuestionadas por los niños; otra cosa es el uso que han dado de los personajes que, podría pensarse, puede traer oculta una crítica: proponer la actividad de dibujar sus propios

Nachos y Lunas, con diferentes identidades étnicas (afros e indígenas), asignarle roles y crear historias sobre los personajes.

Entre los usos más frecuentes que los maestros hacen de las imágenes están:

4.2.1. Familiarizar al estudiante con la realidad como apoyo al aprendizaje de nociones y conceptos.

Uno de los principales usos que se observó que las maestras hacían de las imágenes fue como recurso para ilustrar situaciones de vulneración de derechos o su respeto por parte de las familias o amigos y, además, para conocer nociones vinculadas el contenido de los derechos, su defensa y las formas como estos se podían vulnerar. Como estrategia didáctica los maestros aprovecharon esta oportunidad para incentivar a los niños a expresar sus propias inquietudes e intereses y para que compartieran su propia percepción de la imagen. A través del siguiente testimonio de las maestras de los Grupos de primera Infancia podremos ver como ellas implementaron su actividad, utilizando las imágenes del material de Nacho Derecho y Luna, y sus conclusiones sobre la experiencia:

Con el material de apoyo (...) escogimos el juego de imágenes como estrategia metodológica y lúdica para resolver la pregunta sin realizarle mayores modificaciones. Les pedimos a los niños que observaran las imágenes todas alusivas al cumplimiento de los derechos de los niños, y escogieran la que más le gustara y dijeran el porqué de su escogencia, describiendo lo que veían en la imagen e identificando los 5 derechos que a continuación se sistematizaron.

(...) Nuestros niños reconocen que hay unas acciones positivas que se hacen alrededor de ellos, como darles de comer, llevarlos al médico o en ocasiones tratarlos bien. Pero estas acciones no son reconocidas como algo que ellos pueden exigir o disponer cuando sea necesario o que se llaman derechos.

(...) El equipo de trabajo hace uso de un juego de roles donde se involucra al niño en una historia de vulneración de derechos, presentándoles opciones de ayuda, pidiéndole a los niños que imaginen que se encuentran en un lugar sin alimento, pero que tienen una opción de ayuda pidiéndoles escoger la ruta que más prefieran o reconozcan como apoyo. De esta forma los niños evidenciaban la interiorización de los conceptos trabajados durante el proceso (Ver Informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, Anexo 17).

En la indagación sobre el concepto, de derechos utilizamos la metáfora de la siembra, para lo cual llevamos un semillero, tierra y materas. Los niños prepararon la tierra para la siembra de las semillas, y luego realizaron la siembra. Todos los días cada grupo estaba pendiente de su matera y de regarle agua.

Nacho también sembró los derechos de los niños en su interior. A cada niño le dimos una pepita de maní y les dijimos que sus derechos estaban dentro de sí, y así como las maticas crecieron con el cuidado de ellos, así también crecen los derechos dentro de ellos, con el cuidado y amor de sus padres, maestras y todas las personas que los aman (Fuente: Hogar Infantil San Vicente, anexo 12).

Saber que saben y pensar son capacidades nuevas del funcionamiento cognitivo que caracterizan los niveles de aprendizaje en esta edad. Nacho derecho fue una experiencia muy motivadora con resultados muy positivos y significativos ya que nunca pensé que los niños y niñas con su edad se acogieran tan fácilmente a este personaje como es Nacho divulgando en todo momento como elemento y acompañamiento para ellos en cada actividad pedagógica y diario vivir y lo más lindo y notorio la curiosidad y comentarios de los padres de familia. Estoy muy contenta con esta experiencia vivida con mis niños y niñas y los padres de familia. (Hogar Infantil Club de Leones de Jamundí).

Desde estos principios rectores de la educación inicial es que habría que observar de qué manera los maestros y agentes educativos asumen el reto pedagógico que, para nuestro objetivo, supone la exploración del medio y, desde ahí, el niño hace su propia construcción de la realidad, mediada por la visión del maestro no solo de la realidad también sino desde un determinado enfoque pedagógico que le impone la política educativa o que se deriva de su propia concepción de lo que es educar para estas etapas. Estos presupuestos subyacentes serán, por tanto, los que orientaran la lógica desde la cual utilice las imágenes como apoyo didáctico para su actividad, o bien, como facilitador en el uso de estas herramienta desde lo que al niño le interese y motive. Esos son los retos pedagógico en este contexto particular y es desde ahí que tendríamos que observar el uso que los maestros hagan de la imágenes en el aula, si permite que la imagen enseñe o si, por el contrario, se ocupa de enseñar la imagen.

Como puede verse, el arte es fundamental entre las actividades que se deben desarrollar en la primera infancia, y se considera uno de los diferentes lenguajes que los niños pueden utilizar para comunicarse. Se parte de la idea de que el arte potencia la creatividad, la sensibilidad, la capacidad de expresión y el sentido estético. Esta actividad se suele diseñar con el propósito de abordar tres lenguajes artísticos. Estos son: la expresión musical, la expresión dramática y la expresión visual y plástica. En estas dos últimas centraré mi observación y descripción en tanto se pudo constatar que las maestras suelen articularlo en la implementación de sus actividades, como se verá. Dos lenguajes que resultan muy pertinente para esta población que aún no maneja la palabra escrita.

Tal como se considera desde la política de infancia, en la observación de la expresión visual o plástica se debe tener en cuenta, en primer lugar, el rol del maestro. Este rol se debe centrar en ser observador y creador de espacios que promuevan la posibilidad de que los niños para que estos puedan dar rienda suelta a su imaginación, un propósito que parecen cumplir la mayoría de maestros que participan del programa cuando desarrollan actividades de expresión teatral, en escenarios decorados con las imágenes de las guías

del Programa Ondas, según el tema planeado para la sesión. En este sentido, se puede observar que el uso de las imágenes va más en función de la actividad del maestro que de las necesidades de expresión libre por parte del niño. Como casos de ello se pueden mencionar las actividades programadas para enseñar a los niños sus derechos, la valoración de la familia y su identificación como núcleo de aprendizaje, y el contexto social.

Otra de las obligaciones de las maestras es observar lo que hacen los niños, cómo manifiestan lo que saben y lo que van aprendiendo. Respondiendo a los lineamientos curriculares, se observó que los maestros generan espacios estimulantes para la imaginación de los niños, pero en actividades con objetivos precisos, dejando de lado la posibilidad que las actividades sean iniciativa de los niños, si bien les dan la posibilidad de hacer representaciones de cierta manera libres, aunque atada a una actividad mediante la cual se busca cumplir con determinado objetivo de aprendizaje.

Lo que se observa es que aunque el papel de las maestras es propiciar espacios para que los niños tomen sus iniciativas, en la práctica, las maestras se preocupan por llenar de actividades estos espacios de los niños y poca libertad dejan a su expresión. Son actividades muy dirigidas en función con cumplir con los lineamientos curriculares del Ministerio. Siendo así, difícilmente los niños se acostumbrarán a tomar iniciativas; por el contrario, se acostumbrará a que le digan qué hacer.

En esa dirección, para que las actividades se lleven a cabalidad se espera que los maestros hagan una planeación, en correspondencia con los lineamientos que se trazan desde la política de educación o de bienestar infantil. En esa dirección, hay que saber que desde la política pública al maestro se le indica que no se trata de que haya planeación de actividades específicas, y si la hay que sea muy poco pues en lo que debe centrar su objetivo es en planear espacios donde los estudiantes puedan desarrollar y explorar el medio.

Las actividades observadas como valorar a la familia, conocer el derecho a la salud, a la familia –además de valorarla y reconocerla como un núcleo de aprendizaje-, el derecho a la protección, sí están planeadas y relacionadas con los temas que institucionalmente se establece la red de hogares infantiles de Bienestar Familiar, para el caso de los niños que constituyen el grupo de primera infancia.



Fotografía 3 Actividad: Valoración de la Familia.

(Fuente: Informe final Hogar Infantil El Amparo de los niños. anexo 19, 5).

Cada actividad debe orientarse desde las posibilidades que cada lenguaje le brinde al niño y la oportunidad de expresar lo que está sintiendo. De la misma forma, busca que los niños puedan apreciar y representar ideas, emociones, sensaciones, espacios, etc., que puedan expresar su mundo interno. En la práctica, los maestros suelen dar a los niños la posibilidad de expresarse y de representar sus ideas, sus emociones y sus preocupaciones. De todas maneras, son actividades que no parten del interés de los niños sino del interés por cumplir con lineamientos curriculares claramente delimitados. Así por ejemplo cada actividad puede proponerse facilitar que los niños se expresen pero, además, que demuestren comprensión de los temas expuestos por la maestra y que también desarrollen habilidades de motricidad fina.

De igual manera, como parte de los lineamientos se define que se debe desarrollar interacción con los adultos para enseñarles a los niños y niñas saberes ancestrales, así como con pares para poder entender lo que el otro está tratando de expresar. En la práctica, si se observó la interacción con pares, que les dan a los niños la oportunidad de mostrarle al otro lo que él está haciendo y el desarrollo de la expresión verbal.

Para llevar a cabo todos estos propósitos tiene que recurrir a materiales y espacios adecuados que les permita a los niños expresarse libremente. En la práctica, los espacios no son los más adecuados para el movimiento, y los maestros siempre están mandando a sentarse a los niños, así como a callarse. Espacios muy pequeños y muy cerrados que, difícilmente, permiten a los niños un movimiento libre y adecuado a las necesidades de

movimiento y de juego para estas edades. En cuanto a los materiales, los que se han utilizado son, preferentemente, las cartillas del Programa Ondas y, inspirándose en estas imágenes hay recurrido a vestuarios, cartulina, colores, papel y pinturas. Pero desde luego, se les da el uso que deciden los maestros y pocas veces los niños tienen la oportunidad de explorarlos y decidir el uso de los materiales que quieren usar.

Dadas las consideraciones anteriores, para los maestros que participan en el Proyecto Ondas el compromiso resulta mayor pues, además de orientar y animar la producción visual de los niños, deben asumir la autoridad y las decisiones sobre los temas, las maneras de desarrollarlos, las actividades correspondientes a las diferentes etapas de desarrollo del niño, desde un enfoque de atención integral a partir del cual se potencien los talentos de los niños, como partes indisolubles de la actividad pedagógica. En ese sentido, entre las tareas de los adultos que acompañan al niño es aprovechar, dotar y construir escenarios, así como propiciar interacciones.

Al mismo tiempo, deben identificar los intereses de los niños, motivarlos a realizar las actividades y decidir las estrategias apropiadas para que los niños socialicen los resultados de sus trabajos y, desde luego, la apropiación del corpus visual y la manera como se presenta en el informe final. En el caso de los maestros que acompañan el trabajo en equipo de los niños a partir de los 7 años, este es iniciativa de los niños y, en este marco, el maestro cumple más una función de coequipero.



Fotografía 4 Materiales interactivos en el “Rincón de Nacho y Luna.”
(Fuente: Informe final Hogar Infantil los Ositos de la Floresta, anexo 13). Las imágenes de Nacho y Luna pueblan todos los rincones de los hogares infantiles.

El Ministerio de Educación Inicial tiene como propuesta de estrategias pedagógicas para el trabajo en educación inicial las siguientes: Canasta de los tesoros, los talleres, los proyectos de aula y las aulas especializadas, la asamblea y los rincones de aprendizaje. A

esta última estrategia se corresponden los rincones de Nacho, los de Luna o los de dos que se crearon en algunos de los hogares y jardines infantiles.

Como propuesta metodológica, la organización de las clases por "rincones" hace posible la participación activa de los niños en la construcción de sus conocimientos. Permite al niño hacer, lo que eligió, con cierta prioridad. Esta propuesta metodológica no la denominamos "rincón de juego" por creer que es un concepto más amplio que engloba tanto juego libre, como trabajos manipulativo, desarrollo social y afectivo, así como aprendizaje. Por tanto coincidimos con otras autoras en que el nombre más idóneo es el de "rincones de actividad". Los rincones así entendidos, un contenido, un tiempo, un espacio y unos recursos que le confieren una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad que se realice a lo largo de la jornada escolar.

4.2.2. Despertar curiosidad y expectativas, inducir a la formulación de preguntas y sus posibles soluciones

Las maestras realizaron diversas actividades para iniciar el proyecto en sus hogares infantiles, y para ello recurrieron a las imágenes de los materiales para empezar a familiarizar a los niños con los personajes. La primera actividad era producir curiosidad en los niños y, con esta, generar expectativas. La idea dio resultados pues los niños expresaron su curiosidad, aunque también hubo casos de niños que se sintieron engañados porque esperaban un niño de verdad y expresaron su enojo. En otros casos su grado de familiaridad fue tal que trataban las figuras y materiales que representaban a Nacho como si realmente fuera otro niño.



(Fuente: Informe final Jardín social El Paraíso de Comfandi. Anexo 18, 30).



(Fuente: Informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia. Anexo 17, 22).

Fotografía 5 Las huellas ¿de quién? Campaña de expectativas y Fotografía 6 Familiarización de los niños con las cartillas.

Estas fueron las evidencias de algunas actividades realizadas en función de la Campaña de expectativa para la llegada de Nacho Derecho al colegio.

En algunas de estas instituciones los niños más grandes acompañaron a los más pequeños en la exploración de las cartillas de Nacho, una estrategia que, como se describió en el marco teórico, hace parte de la teoría de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Proximal, sobre la que me referí en el marco teórico, se podría decir que esta es una forma de aplicarla, si bien no se conoce como tal entre los maestros. Las imágenes corresponden a la actividad que diseñaron y desarrollaron las maestras como parte de la Campaña para preparar la llegada de Nacho Derecho.



Fotografía 7 Los niños respondiendo a las encuestas de Nacho.
(Fuente: Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).



Fotografía 8 Los niños identifican la imagen que representa edad y género.
(Fuente: Informe final Hogar Infantil El paraíso de Comfandi, anexo 18, 18).
Con el uso de la imagen en esta actividad se fortaleció en los niños y niñas más pequeños el reconocimiento de su género y de su edad.



Fotografía 9 La campaña de expectativas

El cierre de campaña la llegada de Luna, en este caso presentada por una de las maestras del Hogar Infantil los Ositos de la Floresta (Ver Anexo 13, 17).

La campaña de la llegada de Nacho y de Luna fue una oportunidad para el despliegue de creatividad de las maestras de los hogares infantiles. Generar interés, crear expectativas y motivar fueron solo algunos de los objetivos que los maestros se propusieron, con buen éxito. Uno de los testimonios de las maestras del Hogar Infantil El Amparo es el siguiente:

Se propuso un ejercicio de observación lleno de pistas que invitaban a los niños, a través de preguntas, a imaginar que estaría pasando, que significaban esas señales, quien las habría dejado.

Con el ejercicio se obtuvieron respuestas divertidas de los niños, como por ejemplo:

... ¡Es un loco!, ¡Un ladrón bueno!, ¡Es mi tía la que dejó todo por el jardín!

Luego los niños decidieron hacerle una fiesta al personaje incógnito, para invitarlo al colegio y saber quién era. Todos los niños colaboraron para ordenar el colegio, y decorarlo con bombas para darle la bienvenida al personaje (Fuente: Informe final Hogar Infantil El Amparo de los niños, anexo 19).

En la fase de divulgación del proyecto se expuso la silueta del nuevo personaje, que iba a llegar a la institución y que era un misterio; para acompañar la silueta elaboraron un Nacho con solo ojos y zapatos; posterior a esta campaña, se realizó la bienvenida de Nacho Derecho con una actividad festiva dirigida a los niños (Fuente: Maestras Hogar Infantil Juguetones).



Fotografía 10 ¿Quién es el personaje de la silueta? Campaña de expectativa.

(Fuente: Informe final Hogar Infantil El Amparo de los niños, anexo 19, 13).



Ilustración 35 Características femeninas y étnicas.

(Fuente: La ruta de investigación de Nacho y Luna, anexo 8, 28)

4.2.3. Fomentar la narración de historias

El uso de las imágenes de Nacho ha sido amplio. De hecho, se han producido diversos materiales interactivos con su figura, la cual ha sido referente como personaje de cuentos, historias y otras narraciones que han servido de objeto para animar e interesar a los niños, De igual manera, la propia historia de Nacho ha sido objeto de diversas recreaciones: desde su origen, sus experiencias y hasta de su identidad social, de manera especial, en cuanto era un buen ejemplo de las diferentes formas de vulneración de los derechos del niño.



Fotografías 11 y 12 “El rincón de Nacho y Luna”
(Fuente: Informe final Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 3 y 5).



En esta actividad también participaron los padres y Auxiliar de enfermería del Jardín Social El Paraíso de Comfandi. (Ver anexo 18, 56).

Para el registro de las actividades que se desarrollaron con el derecho a la salud, la auxiliar de enfermería y la ludotecaria diseñaron para cada nivel un “diario de la salud”. (Fuente: Informe final Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 57).



Fotografía 15 Derecho a la salud.

Representación teatral sobre el derecho de los niños a la atención oportuna en salud. En ella participan niños y maestros (Fuente: Hogar Infantil los Ositos. Anexo 13, 27).

Exposición del tema el derecho a la salud, a través de títeres: en esta representación interactúan niños y maestras, y encarnan los personajes de Nacho y Luna. En este caso, hacen el papel de médicos (Ver Informe Hogar infantil los Ositos, anexo 13, 24) y la maestra de enfermera. Luego se cierra la actividad con preguntas y conversaciones con los niños.

Realizado por los niños: Nacho es paciente y Luna es médico y atiende a Nacho en un accidente. Los niños apropian los personajes de la cartilla pero el guión es de ellos. Es decir, cada uno libremente representa su papel, en este caso desde sus experiencias de interacción con los servicios de salud. Se escucharon los siguientes diálogos: ¡LE VAN APLICAR UNA INYECCION!! ¡ AH!!! ¡!! LE VA A DOLER; JA JA JA JA ¡!! Como parte del guión la maestra representa a la enfermera recibiendo la orden del médico de inmovilizar la pierna y de dar unas recomendaciones específicas: NO JUGAR NI CORRER POR UN TIEMPO. Ante el comentario los niños expresaron con pesar y lamentándolo que "POBRECITO NO VA A PODER JUGAR AYYYY¡!!.

Esta escena hace pensar como los diferentes lenguajes expresivos, sea drama o visuales, se utilizan como mecanismo de control del comportamiento de los niños, si bien la idea con esta actividad era enseñarles sobre su derecho a la salud que, en nuestra constitución, se considera un derecho superior sobre los derechos de los adultos. Desde luego, este mecanismo tal como se ha utilizado envía un mensaje que, considero, va contra lo que se ha planteado, es la naturaleza libre del niño, naturaleza que se debería potenciar a través de estas actividades y no restringirla como las imágenes muestran: los niños sentados organizadamente, sin espacios suficientes para que ellos ocupen el lugar a su manera y no a la manera de los adultos que imponen un determinado orden que es también el que la escuela suele imponer a los niños.

En otras palabras una mezcla de imágenes dominantes, control y vigilancia, como las que genera tanto la escuela como las instituciones médicas, ideas que podemos encontrar desarrolladas en los trabajos de Michel Foucault, preocupados por las instituciones de

control que surgen en la época de la Modernidad, entre ellas las instituciones hospitalarias, tema al que le dedica en *El nacimiento de la Clínica. Una arqueología de la mirada médica* (1978) o como en *La arqueología del saber* (1997) en que considera que la escuela, al igual que los manicomios y las prisiones, se preocupan de manera especial por la regulación moral y social, para lo cual se utilizan complejas tecnología de poder/saber y control disciplinario para mantener la arbitrariedad de estos dispositivos que se crearon en el siglo de la Ilustración.

En ese sentido, lo que hay que recuperar en Foucault, para librarnos de una mirada ingenua sobre la escuela y sobre sus prácticas de poder sobre el niño, es que las prácticas, saberes y sujetos que constituyen estas instituciones y que la lectura que se haga sobre ella no puede ser ahistórica; todo lo contrario, las narrativas que resulten de un análisis crítico de la escuela como dispositivo de control debe impulsarnos a revisar también los saberes encargados para ser administrados e investigados desde lugares de poder, lo cual es decir desde lugares interesados por quienes controlan el poder económico-político. De esto no se libra, sobre todo, las modernas instituciones educativas.

En algunos casos, en la experiencia de Ondas, el uso de imágenes ha permitido un ejercicio democrático al facilitar el diálogo, la discusión y la participación, tanto en los grupos alfabetizados como con los analfabetos, pero aun así no siempre hace un análisis crítico de las imágenes que podría permitir hacer despliegue de posibilidades de sus usos o apropiaciones como también del aprovechamiento que hace del tema de los derechos en su relación con las ilustraciones y el propósito formativo, que sería también un propósito que cumpliría con una alfabetización política.

Como parte de estos procesos de formación, el uso de los materiales visuales hace parte de la construcción de un entorno de aprendizaje que pretende hacer una diferencia; y la calidad de los materiales, sus contenidos e ilustraciones, puede recrear estos conocimientos, como apoyo al contenido de los mensajes. No obstante, debo decirlo, algunas de estas imágenes pueden ser objetos de contradicción entre lo que aparece en ellas y lo que el discurso promueve. En nuestro caso, las imágenes, específicamente las ilustraciones, se han constituido para los maestros participantes en un material importante que hace parte de la estrategia pedagógica implementada.

Estos materiales han sido punto de partida para recrear y acompañar la implementación de actividades con la comunidad educativa –especialmente estudiantes y padres de familia- lo que puede observarse por las reacciones de niños y maestros que destacan las ilustraciones de las cartillas y de todo lo que con ellas han realizado, haciéndolas parte de todas las actividades de formación, de recreación y de producción de nuevos materiales, en el tema de indagación en derechos humanos. En muchos casos, aunque la propuesta editorial no favorezca su aprovechamiento como estrategia pedagógica, los maestros median para potencializar el valor de las ilustraciones como estrategia didáctica.

Esta estrategia y los materiales que le acompañan se ha implementado respondiendo a una doble necesidad: por un lado, la formación desde los primeros años sobre el tema de los derechos del niño, a través de la cual se espera contribuir a conformar una sociedad más democrática, justa y respetuosa con los demás, y en que la vulneración de los derechos, especialmente el de la población infantil, es dramática.

Los niños son objeto de la violencia intrafamiliar, de la inseguridad social y de los grupos irregulares; por otro, fomentar una actitud científica, encausando los intereses y motivaciones hacia la indagación desde la más tierna infancia, como una de las posibles estrategias para la construcción de un espíritu científico –entendido éste como el desarrollo de la curiosidad, la capacidad de formular preguntas, plantear problemas y trazar trayectorias para encontrar respuestas- propiciando un encuentro amable y lúdico con el conocimiento y sus lógicas de construcción, en un país como Colombia en que los estándares de producción científica son precarios.

4.2.4. Animar la emulación de los valores, acciones y comportamientos

Características, acciones y comportamientos que los maestros promueven entre sus estudiantes al describir a Nacho con todas estas cualidades. La imagen de Nacho se constituye en parte de los argumentos utilizados para el manejo del conflicto.

Se propició en los niños y niñas momentos de fantasía y responsabilidad frente al cuidado del espacio del personaje que luego llegó: Nacho Derecho. (Fuente: Jardín Social el Paraíso de Comfandi. Anexo 18).

Como señalé antes, algunos niños manifestaron frustración y decepción al darse cuenta que Nacho no era un “niño de verdad”, y expresaron su molestia porque decían sentirse engañados. Quedar en evidencia como “mentirosos” ante los niños incomodó a las maestras. La principal razón es porque en su propósito de formar en valores ellas mismas les enseñan a los niños que siempre hay que decir la verdad. No obstante, ellas habían

utilizado, como estrategia para motivar e interesar a los niños, información que, si bien logró interesar inicialmente a los niños, también los ilusionó.

Queda pues en cuestión esta estrategia pedagógica para motivar a los niños en cuanto se produce una incoherencia entre lo que el maestro dice y lo que el maestro enseña y esta contradicción, que el maestro no había considerado hasta entonces como tal, es lo que genera otros tipos de enseñanzas como las que conocemos como currículum oculto, entendido como aquello que sin planearlo, y sin ser conscientes de ello, los maestros enseñan.

Es el caso de la relación que se puede establecer entre lo que el maestro se propone enseñar y lo que realmente enseña se puede ilustrar en nuestro caso, cuando los maestros empezaron la campana por promover la imagen de Nacho en escuelas y hogares infantiles. Cuando los niños se dan cuenta que no se trata de un niño de verdad sino solo de una imagen algunos reprocharon a sus maestros que les hubieran engañado. Este es un buen ejemplo de las contradicciones en que incurren los maestros, muy a su pesar, sin medir la lectura que de tales acciones pueden hacer los niños.

Como es claro, una de las tareas que el maestro se impone tiene un carácter moralizante y de control de los comportamientos que no se ajusten a un estándar de valores. Uno de los más frecuentemente exigidos a los niños es el de decir siempre la verdad. No obstante, permanentemente, este y otros antivalores emergen a manera de currículum oculto, y entran en tensión con los valores institucionalizados que el niño ha interiorizado ya. Entonces se produce el conflicto, como ocurrió en algunos de los casos, pues los niños no pueden pasar por alto que se han sentido engañados y así lo reclaman al maestro. El maestro solo quiso crear expectativas como estrategia didáctica para producir interés y curiosidad en el niño, sin prever la reacción de algunos de ellos, ante lo cual entra en contradicción ética, sentimiento frecuente en la relación niños/adultos. Las maestras se sintieron desconcertadas, aunque la recursividad como maestras les permitió a algunas de ellas aprovechar la oportunidad para trabajar nociones como verdad e imaginación.

El siguiente relato también da cuenta de cómo la historia de Nacho y el personaje mismo se convierten en modelo para la enseñanza de valores y de buen comportamiento, en la perspectiva de los maestros:

Las maestras se preparan para un dramatizado, una se viste como si fuera una campesina, otra con un sombrero, y “Nachito”, dice la maestra y comienzan un sociodrama en el que narran como Nacho se fue del campo a la ciudad, para introducir además la temática de los sentimientos y el campo.

Los niños se ubican en la alfombra y las maestras dan comienzo al sociodrama. Los niños se muestran atentos. Son muy pocos los que se dispersan, pero los que lo hacen es por el deseo de tocar a sus maestras disfrazadas. Hay otras maestras que actúan como trujamanes (palabra árabe que significa intérpretes de lo que va aconteciendo en la historia) y llevan al niño al reconocimiento de los otros objetivos propuestos; por ejemplo, en el sociodrama la mamá de Nacho cuenta como ella trabajaba en el campo, preparaba la comida para su esposo y esto la hacía muy feliz.

La maestra intérprete (trujamán) se dirige a los niños: ¿Qué sentía la mamá de Nacho al preparar la comida para su esposo?... “sentía tristeza o felicidad? Digan pues que sentía? Los niños responden alegría/feliz/felicidad/

Una de las maestras concluye que “ha sido divertido para los niños: yo veo que Nacho es la persona que llega a ellos, además de explicarles lo que uno les tiene que enseñar; llega a mostrarles cómo se deben comportar, porque los niños de aquí pelean mucho. Por ejemplo, antes eran las profes las que les decíamos a ellos sobre su comportamiento. Ahora es Nacho el que les enseña, y ellos han decidido hacerle caso; antes eran las profes las que les enseñábamos a los niños sobre los animales. Ahora es Nacho que llega a contar su historia.

Esta narración también podría dejar en cuestión varios aspectos relacionados con la imagen de autoridad que los maestros representan para los niños y que podría explicar por qué en un momento dado se le enviste de mayor autoridad a un icono: autoridad moral, intelectual y lúdica. Igualmente se puede observar cómo se legitiman los roles hombre/mujer, en el que se supone la madre de Nacho era feliz en su papel tradicional.

Aquí los niños y las profes le construimos la casa a Nacho, en el lugar donde están las colchonetas. Un día un niño dijo que iba a acostar a Nacho y allí lo dejaron. Con los días los niños empezaron a decir que esa era la casa de Nacho y las profes también, entonces decidimos hacerle puertas a la casa y un techo. (Fuente: Jardín Social El Paraíso de Comfandi. Anexo 18).

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS SON...?

Los niños más pequeños nos dieron sus primeras percepciones e ideas sobre el concepto de derechos de los niños, cuando sistematizamos las respuestas nos dimos cuenta que los niños encuestados asocian los derechos de los niños con otras cosas diferentes a normas u obligaciones; por ejemplo algunas de sus respuestas eran: los derechos son animales, frutas, o simplemente un “silencio” que para los adultos podría ser interpretado como no sé qué responder. Lo que posiblemente nos indique que los niños menores de 5 años no saben que es tener derechos!!. Por lo que el equipo decidió contarles a los niños la historia de la “Mala hora de Nacho” como estrategia de aproximación al proceso.

“Después los organizamos en círculo y nos dispusimos a contarles la historia de Nacho, algunos estaban atentos a escuchar la historia pero otros estaban más concentrados jugando entre ellos. Después de leerles la historia les entregamos los libros para que ellos los ojearan.

Para ellos fue muy emocionante tener los libros en sus manos, cada uno tenía algo que decir. Lo primero fue “miren a Nacho con la bandera de Colombia entonces Nacho también es

colombiano como nosotros”, “Nacho en la piscina se está bañando veringo que pena”, “Nacho con su familia, pobre Nacho perdió sus padres”, “Nacho también tiene amigos como nosotros”. Al observarlos como veían las imágenes de las cartillas y hacían sus propios comentarios nos dimos cuenta que será mucho más sencillo enseñarles sobre los derechos que tienen”.

Cuando pasamos a la aplicación de la segunda pregunta, los niños estaban más cerca de Nacho, de su historia y del propósito de su estadia en la institución. El término “Derecho” estaba cobrando significado para ellos y sus familias (Fuente: Informe Hogar Infantil El Paraíso de Comfandi, anexo 18).

Es también manifiesto como en este proceso los maestros encuentran que este responde a un desconocimiento sobre los derechos del niño, tema que no solo no está apropiado en el contexto familiar sino también educativo. En este sentido, las ilustraciones cumplen una función didáctica estratégica para la apropiación temática de niños y de adultos, a la vez que se apropian de unas técnicas de recolección de la información, elemento importante para ir promoviendo una actitud investigativa, a partir de una especial curiosidad e imaginación propia de los niños.



Fotografía 16 Nacho y Luna en imágenes “interactivas”
Apropiación y recreación de las imágenes de Nacho y Luna por niños y madres de Familia
(Fuente: Informe final Jardín Social El Paraíso, anexo 18).

La imagen representa a Nacho sentado en el interior del aula, en uno de los pequeños asientos de los niños (elaborado con material de trapo) y con uniforme de la institución educativa, acompañado de una mujer que identifica a los afrodescendientes. Al momento de la actividad sobre narración de historias la maestra apunta hacia otro sitio del salón. Un niño toma a Nacho y lo sienta con ellos en el suelo, donde se preparan para la actividad.

En cuanto a la presencia étnica y femenina en las cartillas, esta se representa a través de un personaje con identidad indígena, representada en Luna. Como muestra la fotografía, la muñeca que acompaña a Nacho esta vez no es Luna. La imagen de luna se ha apropiado

para representar tanto a la mujer como a la identidad étnica afrodescendiente que no hace presencia en ninguna de las cartillas. Esta imagen es recreada en una escuela con presencia mayoritaria de población afrodescendiente, mientras la identidad original de Nacho es conservada. Esta es tipo de apropiación ha sido realizada por una madre de familia para aportar a la actividad de formación en derechos del niño el elemento de la diversidad y la inclusión afro que no siempre es clara en las cartillas.

4.2.5. Como ambientación en espacios de recreación

Pero estos espacios son mucho más que juegos y diversión si consideramos que las reglas de juego informales que se construyen en ámbitos cotidianos de niños y niñas son espacios de construcción de realidades al ser espacios de socialización en los que se construyen lo público y lo social. En este sentido, surgen formas de negociación de intereses, de manejo de conflicto, con lo que se está construyendo espacios de poder y, por tanto de liderazgo. Implica, en consecuencia, construcción del espacio de lo público, por lo que se podría referir a una socialización política.

Esta lectura de la realidad y de los juegos va a interpretarse diferente, y de manera opuesta, si se trata de niños en condiciones de marginalidad o niños en condiciones de inclusión: para cada uno, por ejemplo, el espacio público puede significar el lugar de sobrevivencia y obtención de fuente de sobrevivencia; para los otros puede ser espacio de inseguridad y peligro donde el ejército y la policía pueden ser agentes de protección; para los otros agentes de maltrato y de inseguridad y riesgo.



Fotografía 17 Dibujo colectivo sobre el derecho al buen trato.
(Fuente: Informe Final Hogar Infantil San Vicente, anexo 12, 11).



Fotografía 18 La rayuela. Juego popular tradicional infantil.
(Fuente: Informe Hogar Infantil San Vicente, anexo 12. 9).



Fotografía 19 Juegos como la rayuela con imágenes de Nacho.
(Fuente: Informe Hogar Infantil San Vicente, anexo 12, 10).
Se hace con base en las ilustraciones de los Derechos de los Niños con Nacho y Luna

Preparamos la exposición del proyecto a los padres de familia, y elaboramos un material didáctico que denominamos la "rayuela de los derechos" y un dramatizado "Todos somos iguales: quiéreme como soy". Un grupo de seis niños presentan casos de discriminación por raza, género y origen, con el fin de reflexionar sobre el respeto por sí mismo, por el otro y por la igualdad de condiciones. (Fuente: Informe Hogar Infantil San Vicente Casa Santo Domingo, anexo 12).



Fotografía 20 La Convención sobre los derechos del niño, ilustrada por los maestros y presentada a través de diferentes tipos de juegos.

Las maestras animan a los niños a participar en juegos adaptados para evaluar su apropiación de los derechos utilizando la imagen de Nacho. Aquí los Juegos: Concéntrese y un rompecabezas de Nacho Derecho.

4.2.6. Para desarrollar habilidades de observación

La metáfora del detective como referencia del investigador científico. Ambos comparten la habilidad de observación y razonamiento deductivo para resolver un problema. A través del juego los niños apropian la noción de observación utilizando una lupa, al igual que en la imagen de Nacho (Ilustraciones 43 y 44), para tener detalle ampliado del objeto observado. A continuación el relato de la maestra que coordinó esta actividad:

Para realizar este maravilloso trabajo deberíamos tener unos grandes “detectives” por lo tanto cada niño y niña con su lupa y en grupos de seis, buscaron huellas por todos los rincones del hogar infantil y al encontrar a la persona de la foto tenían que hacerle las siguientes preguntas: ¿Cuál es el concepto de derecho? Y ¿Cuáles derechos conocen? Estas personas respondieron de manera asertiva a cada pregunta realizada por los niños quienes manifestaron haber disfrutado mucho de la actividad y en su rol como detectives y para nosotras fue muy satisfactorio comprobar que la mayoría de los niños afianzaron su conocimiento sobre los derechos a través de esta actividad (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 35).



Fotografía 21 La analogía entre el detective y el investigador.

Niños jugando a “detectives”, inspirados en una de las imágenes de Nacho con lupa “investigando” sobre derechos del niño. Las fotos ilustran la actividad que se trazó como objetivo afianzar el concepto de derecho e indagar sobre los derechos que los niños conocen, Para este día todos los niños debían seguir con una lupa las huellas y encontrar a los personajes que luego debían entrevistar.



Ilustración 36 Nacho, luna y sus amigos indagan e Ilustración 37 Nacho investiga los Derechos.

(Fuentes: La ruta de investigación de Nacho y Luna, anexo 8, 25 y Cartilla El diario de Nacho Derecho, anexo 2, 12).

Niños jugando a “detectives”, inspirados en una de las imágenes de Nacho con lupa “investigando” sobre derechos del niño.



Fotografía 22 Familiarización de los niños con las Cartillas de Nacho Derecho
Los acompañan sus maestras (Fuente: Informe Club de Leones de Jamundí, anexo 8, 25).

4.2.7. Inducir a la participación y motivar el trabajo en equipo

Los maestros crean espacios para que los padres también participen y aprendan los derechos del niño con estrategias pedagógicas para adultos, y usando las imágenes de los materiales. Un aspecto importante de la imagen como elemento fundamental de la investigación como estrategia pedagógica, es que a través de ella se pueden lograr que los participantes interactúen.



Fotografía 23 Participación de padres en la campaña de expectativas.

Se inicia la implementación del proyecto con la campaña de expectativa. Para ello se plantea una gran pregunta para los padres de familia: a nuestro hogar llega un nuevo

miembro llamado “Nacho” ¿Quién crees que es él? (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 11).



Fotografía 24 Exposición de resultados de los grupos de estudiantes. (Fuente: elaboración propia).



Fotografía 25 Los más pequeños también aprenden a trabajar en equipo. (Fuente: informe Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 46).



Fotografía 26 Participación de los padres de las actividades. (Fuente: Liliana María Ospina, Asesora Ondas y Proyecto Hogar Alegría Infantil, anexo 14).

En estas fotografías del Proyecto Hogar Alegría Infantil se muestra la participación de los padres de familia en los hogares infantiles. Los materiales, sus imágenes y sus textos, vinculadas con los derechos de la primera infancia resultan de interés para los padres,

además de acompañar a sus hijos en el proceso de apropiación y recreación de las ideas y los personajes de las cartillas; así mismo, en la elaboración de nuevos personajes inspirados en el presentado en los materiales (Fuente: Maestras Hogar Infantil Juguetones).

Dado que es frecuente el conocimiento de estos derechos no solo por parte de los maestros sino sobre todo de los niños, los materiales resultan siendo una fuente de información y de formación en el respecto por los derechos humanos y de los niños. Como parte del proceso se da la oportunidad de recrear la información a través de nuevos productos visuales e interactivos. Estos nuevos materiales han sido objeto de nuevas formas de expresión y comunicación por parte no solo de los niños sino también de los padres participantes.



Fotografías 27 y 28 Elaboración de material didáctico por los maestros
Fuente: Claudia Lorena Carvajal, asesora Hogar Infantil Juguetones.

En esta secuencia de fotografías las maestras de la Institución estudian los materiales de Ondas y definen las posibilidades de diseñar nuevos materiales. Surgen muchas propuestas y se ejecutan algunas de ellas, en algunos casos, integrando a los padres de familia para su elaboración. De igual manera, con base en los temas de las cartillas planearon, con base en unos lineamientos curriculares, las posibles actividades en las que se podrían utilizar estos materiales. Además, se integró a los niños a la elaboración de los materiales.

Durante seis días se entregó a cada niño y niña media hoja de block con la imagen alusiva a un derecho, el cual debía colorear o decorar a su gusto; luego, cada niño y niña decoró con plastilina la portada de su hermosa cartilla para compartirla con su familia.

Esta cartilla elaborada por los mismos niños y niñas más pequeños, les permitió acercarse un poco más al significado de algunos de los derechos de los niños y niñas a través de imágenes que mostraban acciones cercanas a ellos, tales como el derecho a un nombre, a la familia, a la salud, recreación y a la educación.

En la fiesta, una madre de familia personifico a Nacho Derecho, quien hablo de su familia, de donde venía y todo lo que le había ocurrido antes de llegar a la ciudad. Nacho les dejo a los niños un botón con su Ilustración, para que siempre lo recordaran y también le ayudaran a trabajar por la defensa de los niños. (...) Por otra parte, los niños no querian quitarse su botón durante los días siguientes; llevaban consigo el botón de Nacho, aun en la izada de bandera muchos niños y niñas usaron el botón de Nacho en vez de la banderita. En el cuadernito de notas "diario de Nacho" enviado a los padres, se pedía que relataran lo que sus niños contaban de la experiencia. (Hogar Infantil El Amparo de los Niños, anexo 19).

Nacho en persona visita la institución. Una de las madres realiza un disfraz de Nacho en espuma; el padre de una niña acepta personificar a Nacho y compartir con los niños parte de la jornada. Los niños ven a Nacho a la hora de la llegada al colegio y la emoción de los niños, padres y demás personal no se hace esperar; algunos con expresiones de asombro: abrazaban a Nacho, otros simplemente lo observan tratando de descubrir si lo que veían era cierto: Nacho, el niño del cuento, estaba en su guardería (Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).

Hemos aprendido que además de venir a una clase que muchas veces nos parece aburrida podemos hacer cosas que nos gusten y ayudar a que los estudiantes tengan herramientas para su vida.

**Que los profesores son personas normales, que pueden llegar a ser tus amigos o como parte de tu familia.*

**Que en el colegio llama mucho la atención las cosas nuevas, las actividades más dinámicas y que las dirijan los mismos estudiantes.*

**Hemos desarrollado habilidades que normalmente no se ponían mucho en práctica (el liderazgo, la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo en equipo y el expresarse en frente de muchas personas.) (Estudiantes Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca).*

4.2.8. Catalizar experiencias y generar espacios de diálogo, discusión y conversación

El uso de la imagen fue un importante instrumento para conocer experiencias de los niños, conocerlos mejor, crear espacios de diálogo y discusión. En esa medida, los maestros aprovecharon las imágenes para propiciar mayor protagonismo en los estudiantes, en los procesos de formación para la investigación, demostrando que los estudiantes pueden ser responsables con el trabajo y con los procesos de aprendizaje, desde una actitud crítica y comprometida. Al mismo tiempo los invitó a jugar con las imágenes y hacer de ellas un elemento de encuentro y construcción colectiva del saber en el aula.

En medio de estos procesos de conformación de espacios de diálogo también se presentaron conflictos que hay que reconocer y aceptar, no siempre fueron resueltos de la manera más adecuada por todos los sectores de la comunidad educativa: directivos, maestros y estudiantes. Estos espacios, en la medida que se adquiere una actitud crítica los estudiantes se atreven a expresar tanto lo que quieren como aquello con lo que no están de acuerdo. Así, objetan decisiones, normas y prácticas docentes, directivas e institucionales que no son resultado de una discusión con toda la comunidad educativa.

Para ilustrarlo, presentamos las conclusiones de un grupo de estudiantes sobre el proceso, quienes señalaron tanto aspectos positivos como negativos, algunos de los cuales se muestran en otros apartados de este trabajo: esto por mostrar aspectos de la realidad que representada por las imágenes que traen la cartilla presentan un mundo aséptico y sin conflicto, hecho que desde luego es una falencia si consideramos que lo constitutivo de las comunidades científicas a las que se quiere simular, se constituyen a partir del debate y la defensa argumentativa y, por lo tanto, demostrativa, de los puntos de vista de los niños investigadores.

Algunas Dificultades que describen los estudiantes de mayor edad al interior de sus equipos de investigación, dada la libertad de participar en ellos:

- No existe un número concreto de los estudiantes que pertenecen al grupo investigativo.
- *La impuntualidad de algunos miembros.*
- *No existe un consenso o acuerdo entre nosotros en el momento de decidir propuestas, actividades o preguntas (Fuente: Informe final estudiantes de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca, anexo 13).*



El diseño del plan de trabajo

Los grupos programan su plan de trabajo y, como parte de este, el reconocimiento y estudio de las cartillas. (Fuente: Informe Hogar Infantil Club de Leones de Jamundí. Anexo 16).

La negociación del plan de trabajo

Supone negociación de ideas y proyección de la propuesta. (Fuente: Informe Hogar infantil los Ositos de la floresta anexo 13).

Fotografías 29 y 30 Diseño y negociación del plan de trabajo

Los espacios de diálogo, discusión y conversación se producen en varios momentos de la experiencia, como se puede observar en estas fotografías. Una de estas oportunidades es la etapa de diseñar y negociar colectivamente el plan de trabajo



Fotografía 31 Llegada del programa Ondas al Hogar Club de Leones

4.2.9. Recrear historias y cuentos como motivación a la producción de relatos propios y otros géneros narrativos, expresivos y didácticos que promueven el desarrollo de competencias comunicativas y sociales

Uno de los usos más frecuentes de la imagen por parte de los maestros es el de motivar a los niños, mediante la observación de las ilustraciones, a crear sus propias narraciones, a participar y a aportar a las historias que se tejen alrededor de los personajes de Nacho y Luna. El manejo que se le da a las imágenes en las historias permite que luego estas se traduzcan en otros géneros narrativos como los que se producen en las actividades teatrales, títeres, manualidades y expresión pictórica. En esto las maestras suelen

demostrar sus mayores habilidades artísticas, así como su creatividad y entusiasmo para desarrollar tales actividades.

Estos géneros han demostrado ser útiles para invitar a participar a los familiares de los niños, y para que aporten sus propias iniciativas y preocupaciones, para crear alternativas colectivas que puedan facilitar la resolución de problemas. A continuación el relato de cómo se llevó a cabo la campaña de expectativas:

Se inició la campaña “accidentalmente, de una situación improvisada como se relata:

Nacho Derecho Llama a la maestra Claudia: ella está en el antejardín con los niños de su grupo. De pronto, recibe una llamada por celular, entonces uno de los niños se acerca y le pregunta: ¿Profe, era Nacho? Ella, aprovecha este momento, vuelve a ser sonar al celular y simula que está hablando con Nacho. Los niños se quedan atentos, quieren coger el teléfono, para poder hablar con él. La maestra dice a los niños que Nacho les dejó un mensaje; les dice que estén atentos a más pistas que el dejará en el jardín, y que se preparen para una gran fiesta. (Fuente: Informe Hogar Alegría infantil. Anexo 14).

Durante dos semanas se fueron ubicando estratégicamente en distintos lugares de la institución, elementos relacionados con la identidad de Nacho Derecho como huellas, un machete, un poncho, un sombrero y finalmente, su silueta.

A medida que los niños y niñas encontraban las pistas se indagaba con ellos acerca de lo que creían sobre la aparición de dichos elementos.

Para los niños y niñas fue muy divertida la manera como fueron apareciendo las pistas, generándoles expectativa, fantasía e ilusión; además inventaron historias y sugirieron hipótesis a partir de estas pistas.

Cuando lo conocieron, los niños realizaban preguntas como ¿En dónde están sus papás?, ¿Hasta cuándo se va a quedar en la escuela?, ¿Cuántos años tiene? En el momento de la salida muchos niños contaban a sus padres y familiares sobre la presencia de este nuevo amigo y fueron muchos los padres que al día siguiente preguntaban a las maestras sobre lo que ocurría en el colegio, pues los niños y niñas llegaban a casa a contar sobre los elementos que iban encontrando en el jardín (Fuente: Informe Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18).



Fotografía 32 A descansar y luego: La historia de Nacho Derecho. (Fuente: Informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia. Anexo 17, 16).

Después de que los niños se levantaron de su descanso diario los organizamos en círculo y nos dispusimos a contarles la historia de NACHO, algunos estaban atentos a escuchar la historia pero otros estaban más concentrados jugando entre ellos. Después de leerles la historia les entregamos los libros para que ellos los ojearan, para ellos fue muy emocionante tener los libros en sus manos, cada uno tenía algo que decir. Lo primero fue “miren a NACHO con la bandera de Colombia entonces NACHO también es colombiano como nosotros”, “NACHO en la piscina se está bañando veringo que pena”, “NACHO con su familia, pobre NACHO perdió sus padres”, “NACHO también tiene amigos como nosotros”. Al observarlos como veían las imágenes de las cartillas y hacían sus propios comentarios nos dimos cuenta que será mucho más sencillo enseñarles sobre los derechos que tienen.

4.2.10. Desarrollar habilidades de comunicación y sociales

A través del juego, mediadas por las imágenes que ilustran las cartillas y el contenido verbal, se generan nuevas posibilidades de juego: el juego es considerado por algunos autores como Piaget un espacio de apropiación de normas y de reglas de juego que tienen que ver con la convivencia, el liderazgo y el manejo del conflicto: las imágenes se hacen realidad a través del juego y son incorporadas a juegos tradicionales. Estas imágenes, que animan al juego, motivan procesos de organización y, por lo tanto de formas de relación social que traducen lo que la misma sociedad, a nivel macro, representa.



Fotografías 33, 34 y 35 La imagen de Nacho en juegos como medios para conocer los derechos del niño: bingo, ruleta y dominó

Los niños mayores de siete años recuperaron el tema de los derechos humanos en Nacho y Luna y los integraron a juegos populares tradicionales que, de esa manera, era apropiada por ellos y les servía como material de estudio de los derechos de los niños. Este fue el caso de la Institución Educativa Julio Caicedo y Téllez Fuente: elaboración propia.

Las maestras de los jardines y hogares infantiles hicieron otro tanto al elaborar juegos con imágenes tomadas de las cartillas de Nacho y Luna y los utilizaron como parte de las actividades de juego con los más pequeños. Así lo describe una de las maestras:

(...) Luego por petición de los niños jugamos al escondite involucrando los personajes Nacho y Luna cada vez se le permitía al niño o niña que se escondiera o con Nacho o con Luna; los niños estuvieron felices y manifestaron haberla pasado muy divertido. (Fuente: Informe Hogar Infantil los ositos, anexo 13).

Las maestras jardineras concluyen sobre la importancia que ha tenido este proyecto para formar habilidades sociales en los niños, como también para que los niños apropien y difundan el conocimiento sobre los derechos humanos al interior de la familia. La siguiente es la conclusión de las maestras del Hogar Infantil El Amparo de los niños:

CONCLUSIÓN DE NACHO DERECHO

El proyecto de Nacho derecho nos ha brindado como maestras jardineras las suficientes herramientas para crear en las actividades diarias, de cómo enseñarle a los niños y niñas acerca de los derechos y deberes y que son realmente importantes para la familia y sociedad en general.

Cuando Nacho Derecho llegó al Hogar Infantil el Amparo de los Niños, desde ese momento comienza a enriquecer nuestro quehacer pedagógico como maestras jardineras, ya que con este proyecto de investigación nos ha ofrecido diferentes herramientas metodologías y lúdicas dentro del hogar infantil que han servido para fomentar en los niños y niñas el conocimiento de los derechos y deberes de los niños.

Este proyecto de investigación de Nacho Derecho ha permitido que los niños y niñas, maestras jardineras y comunidad educativa en general, seamos constructores de los conocimientos a partir de los conceptos que se han formado en nuestra cotidianidad; es en las relaciones con los otros y con el entorno que se van forjando situaciones que permiten un desarrollo de diferentes procesos y competencias afines a la edad de cada niño.

Para que este trabajo del Proyecto sea verdaderamente significativo es necesario que el tema de los Derechos y deberes fuera acorde a la edad y a los intereses de los niños y niñas. Teniendo en cuenta esta afirmación se propone un trabajo metodológico donde se dé respuesta a las inquietudes de los niños y niñas a partir de actividades lúdicas y recreativas de la población educativa del Amparo de los Niños, para así generar habilidades sociales que necesita los niños y niñas para lograr aprendizajes significativos en el proceso enseñanza – aprendizaje.

MIL GRACIAS.... Al Proyecto de Ondas “Nacho Derecho” En nombre de todos los niños y niñas del Hogar Infantil el Amparo de los niños. (Fuente: Informe final Hogar Infantil El Amparo de los niños, (Fuente: Informe final del Hogar Infantil El Amparo de los niños, anexo 19, 15).

4.2.11. Propiciar la producción de nuevas imágenes a partir de la apropiación de imágenes existentes

El uso de las imágenes fue una oportunidad para hacer un trabajo de apropiación y creación de nuevas imágenes y nuevos materiales tanto para niños, jóvenes como maestros. En este sentido, las imágenes que se produjeron daban respuesta a diferentes necesidades de unos y otros: para aprender, para enseñar o, simplemente para ambientar sus espacios o para apropiarse de nuevos espacios de expresión o de encuentro, como los que produjeron algunas maestras de los jardines infantiles, con sus “rincones de Nacho”

o “rincones de Luna”, en donde los más pequeños podían aislarse para jugar o, simplemente, para descansar.

Jóvenes y niños, como se puede observar en las siguientes fotografías, hicieron sus propios dibujos y a partir de estos producen otros materiales. Para ellos se valieron de las imágenes de Nacho y Luna y la temática en Derechos del niño; al mismo tiempo, como decoración del entorno y ambientación de los temas.



Fotografía 36 Cuadernillo Nacho derecho coloreados por niños de 5 años. (Fuente: Informe Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 27).



Fotografía 37 Reconocimiento y respeto por las diferencias. Exposición en el encuentro regional del Proyecto “Afrocolombianidad”, en la que participan adolescentes afrodescendientes (Fuente: elaboración propia).



Fotografía 38 Portarretratos con Nacho Derecho elaborados con participación de los niños.

(Fuente: Informe Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 46).



Fotografía 39 Versiones de color personalizado de Nacho

Los niños colorean una imagen de Nacho que luego hace parte de la ambientación del aula.



Fotografía 40 Versión de Nacho como Robín Hood.

En este caso la imagen coloreada hace parte de la ambientación del aula (niño de 6 años).

(Fuente: Informe Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 46).

Robín Hood, el arquetipo de héroe de gran corazón de la Inglaterra medieval, que según la leyenda defendía a pobres y oprimidos. Además, robaba a los ricos para dar a los pobres. Según algunas interpretaciones era considerado un bandido por oponerse a las leyes reales. Esta es una versión de Nacho dibujado por un niño que conocía la historia de Robín Hood.



Fotografías 41 y 42 Nacho Derecho en la cotidianidad de la escuela.
(Fuente: Informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17, 16 y Hogar Infantil El Amparo, anexo 19).



Fotografía 43 Los niños diferencian entre respeto y vulneración de derechos.
(Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 30).

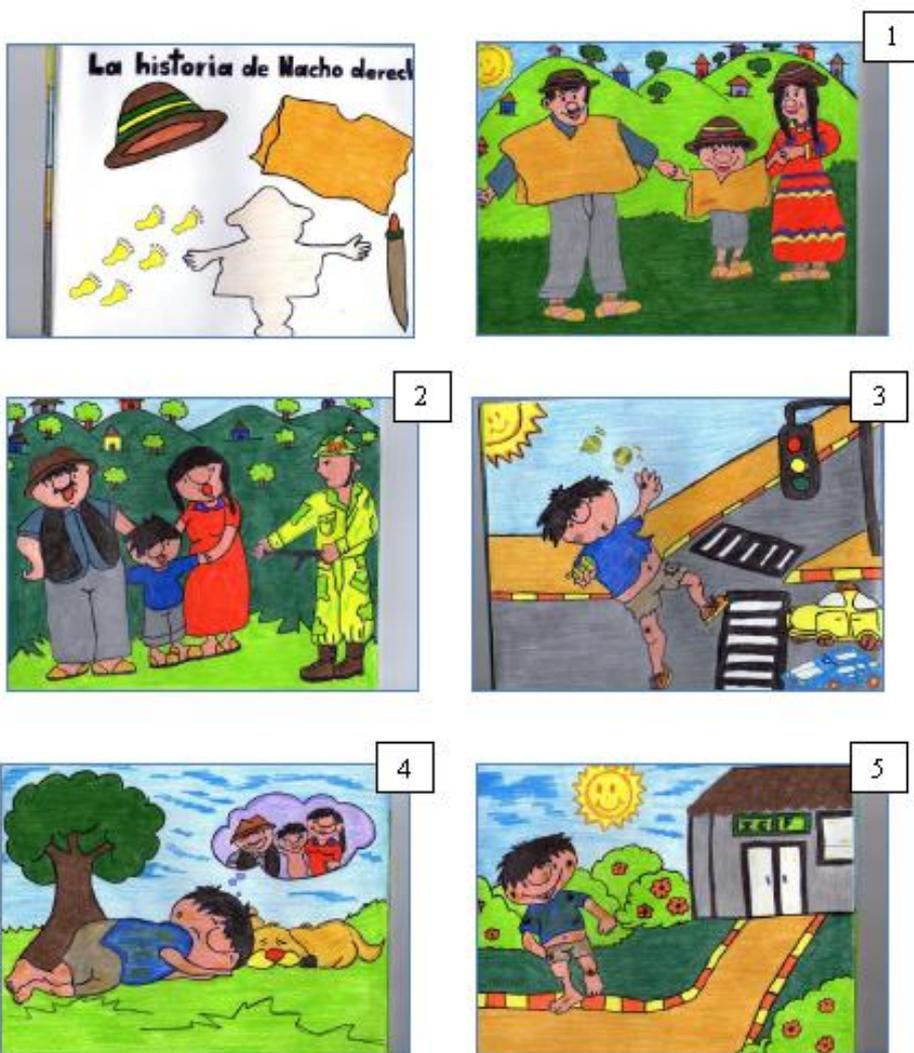
A continuación la descripción, por parte de una maestra de hogar infantil, de actividades alrededor de las imágenes de Nacho y Luna:

Los niños se organizan en medio de Luna observan la representación realiza con los títeres de nacho y luna, donde nacho es un niño feliz porque su mama garantiza el derecho a la recreación y luna es una niña triste porque vulneran sus derechos” (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13).

Según la descripción de una de las maestras “Realizamos la retroalimentación donde se les pregunto que observaron y entendieron de la representación de Nacho y Luna.”

ELABORACIÓN DEL FRISO SOBRE LA HISTORIA DE NACHO DERECHO *LA MALA HORA DE NACHO*

Elaboró: Elizabeth Valencia (gestora educativa)
Katherine Montealegre (gestora educativa)



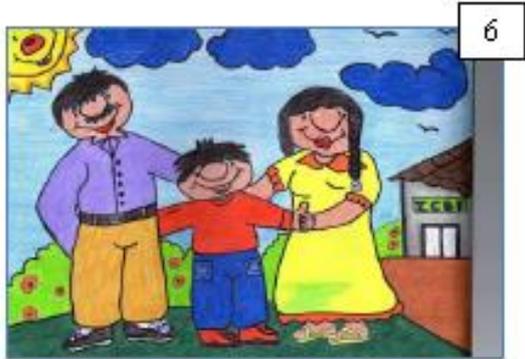


Ilustración 38 Friso¹⁰¹ sobre la historia de Nacho Derecho elaborado por maestras (Fuente: Elizabeth Valencia y Katherine Montealegre del Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18.1).

4.2.12. Inspiración para la improvisación y producción de otros géneros narrativos y otros materiales didácticos

A partir del uso de los materiales se incentiva a los niños a aprender poesías, canciones, dibujos, rondas, cuentos, puestas en escena y títeres como las que se presentan al final de este apartado. Al respecto señala una de las maestras:

Las actividades (cuentos, diálogos, narraciones, representaciones) nos han servido para dar a conocer los derechos de una manera representativa y significativa. Uno de los aspectos novedosos es la participación de los niños en los dramatizados (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos de la Floresta, anexo 13).



Fotografía 44 Títeres inspirados en las ilustraciones de Nacho Derecho. (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13).

¹⁰¹ Un friso es una larga banda decorativa pintada, esculpida o incluso caligrafiada, por encima del nivel de los ojos. Los frisos decorativos pueden representar escenas en una secuencia de paneles separados. El material del que se fabrica el friso puede ser escayola, madera tallada o algún otro medio decorativo como la cartulina en este caso.

Los títeres han sido diseñado por padres y maestros para acompañar la actividad: el derecho de los niños a la salud y la buena alimentación.



Fotografía 45 El uso de la imagen de Nacho en la Campaña de expectativas.

Se crea “El rincón de Nacho y Luna” (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 12).

Mientras la campaña de expectativa daba resultados, las maestras jardineras inician la elaboración de los personajes “Nacho y Luna”. Y algunos de los derechos, siendo instalados en la ludoteca del hogar infantil y denominando a este espacio “El rincón de Nacho y Luna”. (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 12).

En conclusión, es evidente que hay una apropiación de la imagen como componente de los materiales que utilizan como recurso didáctico de la estrategia pedagógica, aunque todavía es mucho lo que falta por integrar la imagen a las estrategias o enfoque. Para lograrlo, los maestros requieren de una formación que le permita tener otra visión de lo que significa acompañar el desarrollo de los niños desde perspectivas más libertarias. Los maestros suelen llenar de actividades en su ejercicio docente, dejando poco a la iniciativa de los estudiantes, a no ser que se de en el contexto de lo que los profesores proponen que es, a su vez, lo que las instituciones direccionan, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

En muchos casos, los maestros se limitan a cumplir con unas actividades, y lo hacen, de alguna manera, muy en la dirección de la educación tradicional. Cambiar esta perspectiva requiere nuevos códigos, lenguajes y sentidos que den espacio a la expresión de lo que viven los niños en el proceso. Supone que se les facilite la apropiación de espacios, sentidos y contenidos, pero eso no siempre o si se da es de manera insuficiente. Una perspectiva pedagógica que haga de la imagen un recurso pedagógico para educar en libertad y de manera crítica supone cambiar la concepción que se tiene de educación y la

representación que se tiene de niño o de jóvenes como también la percepción que se tiene de la ciencia como un quehacer “aburridor”.

En ese sentido, desde la escuela se puede fomentar una cultura de la ciencia y la tecnología que sea democrática e incluyente, la cual debería entenderse como crear las condiciones y las oportunidades de participar y generar en estudiantes, maestros y directivos docentes un sentido de ciudadanía nuevo, emancipado, en tanto parte crítica de una comunidad, que aporta a la construcción de soluciones viables a problemas del entorno, en este caso asociados a los derechos de los niños, de sus posibilidades de defenderlos y de superar acciones de vulneración desde donde puede hacerlo; en segundo lugar, y más importante, de aprender a vivir en un pluralismo de ideas, en una diversidad de culturas y de diferencias, en que cada uno reconozca sus particularidades, pero con una actitud respetuosa por las de los otros.

4.3. El poder de la imagen como herramienta de aprendizaje: el lugar del niño como receptor

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 19. Declaración Universal de Derechos Humanos.

“Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.

En el libro se afirmaba: "La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión".

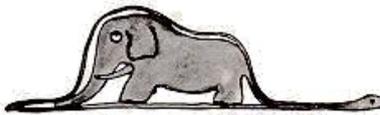
Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera:



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

— ¿Por qué habría de asustar un sombrero?— me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:



Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”.

Antoine De Saint Exupéry. El Principito.

El uso de las imágenes como recurso didáctico potente resulta imprescindible para familiarizar al niño con la realidad y el aprendizaje de conceptos; para ejercitar la imaginación, generar expectativas y curiosidad, formular preguntas, plantear alternativas de solución; desarrollar habilidades de observación; apropiarse valores, analizar, explorar, reflexionar, participar y disfrutar. Estos aspectos serán el punto de partida y eje de este apartado, mediante la identificación de las posibilidades de la imagen como herramienta de diferentes formas de aprendizajes, además del de la realidad.

Por otra parte, se puede pensar que las imágenes elaboradas por los niños permiten esbozar un perfil de lo que pasa con el imaginario del niño por la manera como representa su propia realidad e, incluso, como la recrea. En ese sentido, la imagen resulta un elemento fundamental en la escuela en diferentes sentidos, como herramienta didáctica y como estrategia de ambientación del espacio escolar, para crear condiciones de aprendizaje que resulten amables para los niños.

A pesar de todas estas posibilidades, y de su presencia en los textos y en el entorno escolar, las imágenes pocas veces son tenidas en cuenta en la planificación de las actividades en el aula. Esto puede explicarse por varias razones, y una de ellas tiene que ver con la limitada cultura visual del maestro, hecho que conlleva a que las posibilidades de las imágenes pasen desapercibidas. Otra razón tiene que ver con la formación pedagógica del maestro, quien podría considerar la imagen como un recurso didáctico fundamental como estrategia de aprendizaje del niño.

En consecuencia, limita tanto sus posibilidades de experimentación, como también las oportunidades para descubrir que podrían hacer los niños con las imágenes y de qué manera el uso que se haga de ella pueden conducirlo a desplegar su imaginación y a hacer un uso activo de las imágenes, más allá de cumplir con los objetivos curriculares obligatorios. En suma, es posible que los maestros con menos cultura visual y pedagógica dejen por fuera de sus prácticas la posibilidad de observar los procesos de aprendizaje de los niños en tanto lectores, intérpretes y observadores de imágenes que, para un niño, pueden resultar más atractivas que las palabras.

Al menos esto es lo que se deriva de la observación de algunas actividades que implementan las maestras, sobre todo cuando se trata de niños que están en rango de población correspondiente a la primera infancia, en que los niños derivan conclusiones o apropian libremente las imágenes independientemente de la función que los maestros le asignen en el marco de una actividad que hace parte de los lineamientos pedagógicos trazados por la institución. Los niños imaginan lo que le ocurre a los personajes de los relatos, sean estos ilustrados o teatralizados, y se dejan conmover por ellos, lo cual expresan en sentimientos de alegría, tristeza o solidaridad.

Los elementos que se tendrán en cuenta para el análisis de las la imagen como recurso de aprendizaje se derivarán del cruce de los que se consideran como los pilares de la

educación infantil: el juego, la literatura, el arte, la exploración del medio y las dimensiones del desarrollo infantil. Además se tendrá en cuenta como categorías del análisis la dimensión comunicativa, la corporal, la personal y social, la cognitiva y la estética.

En este análisis se espera reconocer cuáles son los elementos que permiten reconocer el potencial de la imagen como ingrediente de los pilares de la educación y como estrategia para aportar a las dimensiones del desarrollo infantil. En ese sentido, se pudo corroborar como la imagen resulta una adecuada herramienta de aprendizaje, de imaginar nuevas realidades; de percibir en las imágenes detalles que los adultos no alcanzan a reconocer.

4.3.1. Dimensión comunicativa

a. Participación y motivación para trabajar en equipo

El proceso de implementación del programa ha permitido generar espacios de comunicación, participación y motivación entre los niños, como los espacios de trabajo en equipo. Así parecen expresarlo las maestras:

La experiencia de estar realizando este proyecto Nacho derecho es muy gratificante pues en cada una de las actividades realizadas he adquirido mucha información y mucho aprendizaje, aplicar cada una de las propuestas a los niños y niñas del nivel de Jardín B, los cuales son grandes y se les facilita asimilar más rápido la información, este proyecto es una manera muy linda de darnos cuenta que los derechos de los niños y niñas no son tenidos en cuenta y que de esta manera nosotros podemos aportar nuevas experiencias a los educandos. (Ver informe Hogar Infantil Club de Leones de Jamundí, anexo 16, 15).

Es muy enriquecedora debido a que me recuerda todos los derechos que los niños y niñas tienen y en cuales podemos estar fallando, las vivencias que realizamos con los niños, el ver el entusiasmo que ellos le ponen a cada trabajo realizado como identificación a Cacho, cantan la canción de la onda e insisten a sus demás compañeros a cantarla y lo más importante hay una integración familiar. (Ver informe Hogar Infantil Club de Leones de Jamundí, anexo 16, 18).

Esta es una experiencia muy enriquecedora debido a que me recuerda todos los derechos que los niños y niñas tienen y en cuáles podemos estar fallando. Las vivencias que realizamos con los niños, el ver el entusiasmo que ellos le ponen a cada trabajo realizado como: identificación de Nacho, la canción de la onda e insisten a sus demás compañeros en cantarla y lo más importante, hay una integración familiar. (Ver Informe Hogar Infantil Club de Leones de Jamundí, anexo 16, 15).

La primera pregunta de la encuesta fue modificada de forma que pudiera dar paso al juego más que a procesos de indagación. Los niños y las madres jugaron a “el puente está quebrado” y a “El hijo del conde que se ha de quedar” (Ver Informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).



Fotografía 46 Elaboración colectiva del informe final.
(Fuente: elaboración propia).



Fotografía 47 Informe colectivo Proyecto Prensa escuela
(Fuente: elaboración propia).

Un grupo de adolescentes representan los logros obtenidos mediante su proyecto de investigación. Puede leerse: “Somos protectores del medio ambiente que cuando cultivamos llenamos de conocimiento nuestras mentes”; “Ciencia, conocimiento, compromiso”.

A estos encuentros van como asistentes maestros, asesores, coordinadores del programa Ondas y los estudiantes a partir de los 7 años. Son los estudiantes los que encargan de producir y exponer su propuesta de indagación. Para hacerlo empiezan por la reconstrucción del proceso seguido, por etapas. Este ejemplo es el de un grupo de trabajo sobre la “Prensa escuela” cuyos resultados lo exponen en esta cartelera mediante marcadores de colores e imágenes tomadas de recortes de revistas, dibujos, ilustraciones y fotografías. Los estudiantes asistentes al encuentro final de apropiación y socialización

de experiencias del programa, en el nivel departamental, también evaluaron el programa e identificaron varios problemas vinculados con el apoyo recibido en sus instituciones educativas, sus compañeros y los apoyos del programa, no siempre realizados oportunamente.



Fotografías 48 y 49 Elaboración de informe de resultados y evaluación del Programa Ondas.

Secuencia de fotografías sobre el uso de la imagen en la evaluación colectiva del Programa y en la presentación de resultados (Fuente: elaboración propia).



Fotografía 50 Elaboración colectiva de informes de avances



Fotografías 51, 52, 53, 54 Diversas formas de presentaciones de resultados de la elaboración colectiva de avances.

(Fuente: Elaboración propia. Las tres primeras y la última son de la Institución educativa Julio Caicedo y Téllez, anexo 11, 2)

Los niños de los hogares infantiles también participaron en actividades en las que se integraron, jugaron, actuaron e interactuaron con las figuras que representaban a Nacho y Luna, y a través de esta actividad apropiaron información sobre sus derechos.



Fotografías 55, 56, 57, 58, 59 y 60 Niños y maestros representan a Nacho y Luna. (Fuente: informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13).

Esta secuencia de fotografías muestra como los niños interactúan, utilizando diferentes estrategias como la actuación y el juego, en las actividades llevadas a cabo en relación al derecho a la salud, donde los niños y las maestras interpretan a Nacho y Luna a través de una representación teatral. Las maestras, junto con los padres de

familia, ambientan el escenario y diseñan el vestuario. Es también una oportunidad para promover el trabajo en equipo. Así se facilita los procesos de comunicación entre los niños. (Fuente: informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, pp. 14, 15, 16, 17).

La motivación y la participación se presenta de manera diferentes entre la población adolescente. De hecho, ellos reconocen como un momento importante la presentación de sus resultados tanto en su colegio como en el encuentro departamental, en el que conocen otras experiencias. Este es el caso del equipo de estudiantes de la Institución Joaquín Cayzedo y Cuero quien consideran que el momento más importante del proceso fue presentar los resultados de su investigación en el colegio, en una feria de Ciencia y Tecnología y en el Encuentro Departamental de Ondas.



Fotografía 61 Compartiendo intereses, derechos y aprendizajes”.

(Fuente: Informe Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).



Fotografía 62 “La institución se mueve con los derechos humanos”.

(Fuente: anexo 9: Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero).

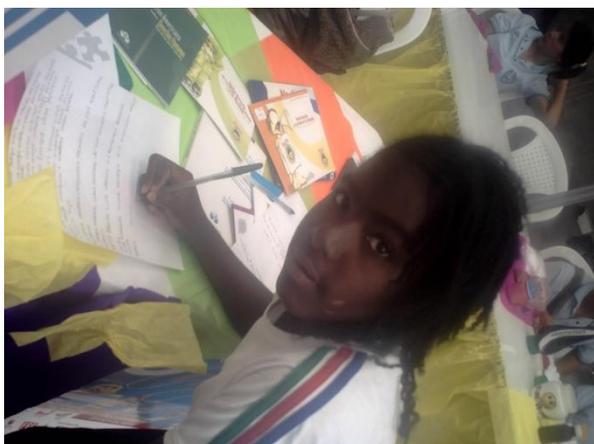
Cómo se puede observar en estas fotografías, la fase de presentación de resultados fue importante puesto que las instituciones educativas fueron permeadas por el proyecto, lo que se expresa en la movilización al interior de la institución y en los hogares ya que nuestras familias también participaron activamente con el desarrollo de este proyecto. (Fuente: Informe Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9, 13).

Otro momento importante fue a nivel local, regional e intermunicipal ya que participamos en la muestra empresarial de la ciencia la tecnología y Emprendimiento teniendo en cuenta las TICS, donde la convocatoria fue realizada por la secretaria de educación municipal y se hizo el intercambio con instituciones educativas de la ciudad Santiago Cali y otros municipios convocados. (Fuente: Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).



Fotografías 63 y 64 En la Onda de la investigación.

“Compartiendo los avances del proyecto con pares de otras instituciones educativas”.
(Fuente: institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9)”.



Fotografía 65 Los niños valoran el aprendizaje de los derechos humanos.

“Me parece muy importante lo que estan enseñando con este proyecto sobre los derechos humanos” Estudiante visitante del Stand del Instituto” (Fuente: informe Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).



Fotografía 66 Expresan su gusto por los materiales.

La capacidad de asombro y el interés de las y los niños fue enriquecedor de igual forma las opiniones que generaron en el conversatorio cuando visitaron el stand Nacho derecho” (Fuente: Informe Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).

En noviembre de 2010 en las instalaciones del Centro Administrativo Municipal (CAM), se llevó a cabo el primer festival para la primera infancia liderado por la Mesa Municipal para la Primera Infancia de la ciudad de Cali, la cual está conformada por 55 instituciones de carácter público y privado que trabajan con esta población. El festival tuvo como objetivo hacer un llamamiento a la ciudadanía para que propusieran la creación de espacios lúdicos y de oferta cultural para los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, pues como sujetos de derecho requieren y demandan espacios que posibiliten su participación y que aporten a su desarrollo.



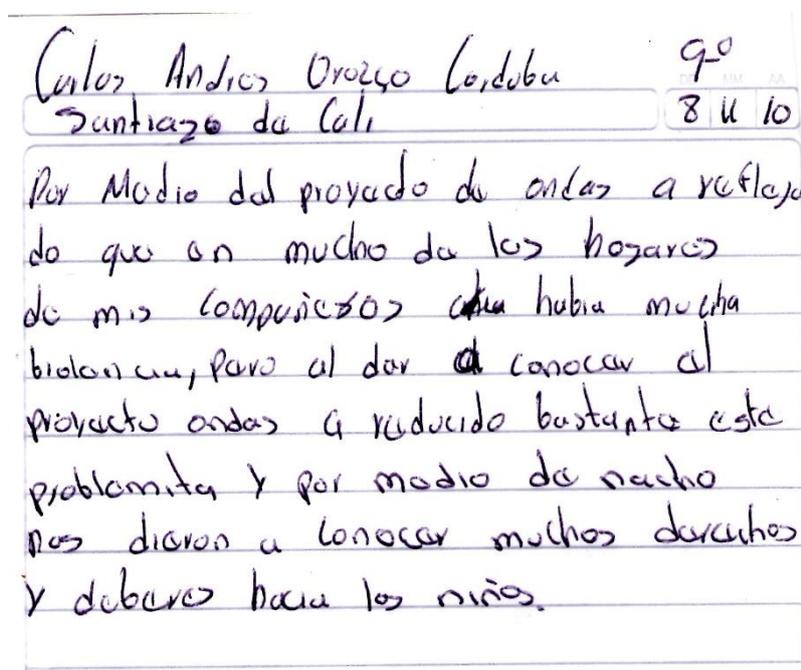
Fotografía 67 Los más pequeños en el Primer Festival de la Primera Infancia, 2010.

Los niños más pequeños participaron en su propio encuentro, en el Primer Festival para la Primera Infancia. Paraíso. Fue la oportunidad para leer imágenes en espacios abiertos y posibilitadores de su participación (Fuente: informe Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18, 47).

b. Discusión, conversación y diálogo

El desarrollo del programa ha permitido que los jóvenes hablen de sus experiencias, reconozcan sus aprendizajes y, además, evalúen el funcionamiento del programa. Y aunque valoran la propuesta y les gustan los materiales didácticos, consideran que su principal limitación es que los recursos que les dan no llegue a tiempo, retrasando las actividades necesarias para la implementación de la investigación. Aunque se trata de un recurso insuficiente, es necesario para la implementación de sus proyectos.

Estas observaciones las hicieron por escrito, en el encuentro regional de avances, y coincidieron en esta apreciación con otros grupos. A continuación se presenta el testimonio de un grupo de jóvenes entre 10 y 14 años, de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca de Zarzal, de último grado, quienes se refieren al programa y a la actividad de formación que realizaron con los niños de los grados iniciales:



Fotografía 68 Notas a mano de los niños evaluando el programa.
(Fuente: Informe Institución Educativa Julio Caicedo y Téllez, anexo 11, 5).

Cristian Felipe Mulato

Por el Proyecto ondas hemos disminuido la violencia en los hogares de los campesinos gracias a uacho hemos hecho actividades aprendiendo sobre los deberes y derechos de los niños en Colombia

Gracia a uacho los Profesores nos enseñan más el Respeto contra las Personas y Profesores uacho Se quitó el odio del corazón

que abia que amar a la gente que no hay que matar a la gente

que el era un niño muy sano

Fotografía 69 Cuestionamiento de un niño de 11 años al programa Ondas (Fuente: Informe Institución Educativa Julio Caicedo y Téllez, anexo 11, 4).

Carohial saludo

Mi presente es para informarle lo que pienso sobre el proyecto, pienso que tenemos muy poco tiempo ya que nosotros creamos que lo pondríamos en practica pero solo hemos cocuchado porque no lo podemos colocar en practica ya que nosotros autocalima esta mal, con esto me doy cuenta que no se respetan los derechos, que primero tenemos que ayudar a la autocalima y luego pensar en que no solo existe yo sino que los demas tambien quieren que se cumplan sus derechos, como yo la conclusion es que podremos lograr todos unidos cumplir nuestros derechos, el proyecto es una experiencia muy grande ya que me doy cuenta que tan hermoso seria el mundo cumpliendo las reglas.

ATT: Angie Vanessa Lopez

Fotografía 70 Limitaciones y posibilidades del programa Ondas

Los niños opinan sobre el programa y sus aprendizajes, dan cuenta de su experiencia y consideran que no se les ha cumplido con los apoyos prometidos (Fuente: Institución Educativa Julio Caicedo y Téllez, anexo 11, 6).

Los adolescentes realizaron con los niños de los primeros años de educación escolar (niños de 7 años) una actividad conjunta como partes de un equipo de investigación. Algunos de los niños evaluaron, en estas notas, los recursos visuales del Programa:

¿Qué ha representado para ustedes las actividades de formación en investigación de los derechos del niño?

Todas estas actividades nos han servido para entender como es de compleja la actitud de los niños, niñas y adolescentes del Eleazar frente a los derechos y deberes. Cómo los ponen en práctica y cómo aun sabiendo los conceptos que nos presentan las imágenes de Nacho, los siguen ignorando. Pudimos sentir las ganas de los muchachos por querer hacer algo diferente al aula de clase y como por medio de esto entendían un poquito más lo que queríamos transmitirles.”

A lo largo de todo este recorrido de investigación aspectos positivos han sido muchos, como siempre hemos dicho; se nos ha permitido desarrollar habilidades como la responsabilidad, la confianza de hablar en público, cambiar la rutina de clase, donde antes el estudiante escuchaba y el profesor dirigía la clase; pues en el proyecto de investigación todos dan ideas y se argumenta sin importar la edad, estudios o especializaciones; y, por último, sentirnos que pertenecemos a algo. Eso ha sido lo mejor.

Hemos logrado poner de moda los derechos y deberes de los jóvenes en el colegio, embellecer paredes llenas de cosas negativas con dibujos positivos, que nos reconozcan como parte de algo y vincular a niños y niñas de todos los niveles académicos (6°,7°,8°,9°).

Después de haber entregado el informe parcial, nos enfocamos en comenzar a poner en práctica toda la teoría que habíamos acumulado, y la información de los sondeos que habíamos realizado. Comenzamos con un acto cultural que abarcaba las dos jornadas que tiene el colegio, el cual titulamos “tu derecho es mi deber”, en el contamos con la ayuda del sector productivo de Andalucía para realizar unas anquetas, como premio a las diferentes muestras artísticas.

Nos llamó la atención, la recepción que tuvimos por parte de los niños y niñas de 6° y 7°, pero se sentía más participación en los 8° y 9°.

Con la ayuda de la comisaria de familia, trabajamos con una escuela, Donde se estaba manejando el tema de los valores humanos y los derechos de la infancia y adolescencia. Fue una experiencia muy significativa para muchos del grupo, pues, trabajar con niños es algo totalmente diferente a lo que hacemos habitualmente. Algunas Frases del grupo de estudiante:

**Si uno se equivoca, entre todos lo corregimos.*

**Somos seres civilizados, reconocemos nuestros deberes!!!*

**Si 2+2 es 4, por qué un niño + educación no es formación?*

**Aquí no hay profesores y estudiantes, todos somos investigadores e investigadoras.*

**Somos los Nachitos y Lunitas* (Fuente: estudiantes Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del Municipio de Zarzal, anexo 10).

4.3.2. Dimensión corporal

Uno de los usos más frecuentes que han tenido las imágenes en este programa, y especialmente entre las maestras de primera infancia (maestras jardineras) es el de generar conciencia del cuidado corporal. Las maestras produjeron materiales didácticos sobre el tema del derecho a la salud de los niños y, además, escenificaron, junto a los niños, algunas situaciones de riesgo para la salud, y desarrollaron otras actividades de tipo lúdico artístico para mostrar cómo debe cuidarse la salud. Los materiales se diseñaron pensando en las necesidades específicas de esta franja poblacional (0-6 años), considerando que los materiales del programa están pensados para niños de 8 años en adelante.

Este desfase de los materiales para con esta franja de población es comprensible, puesto que el programa no fue pensado para la primera infancia, considerando que cuando se produjeron todavía no había una política educativa que cubriera este grupo de edad. De igual manera, las maestras de primera infancia reconocen y aceptan que estos recursos didácticos no son pertinentes para la etapa de desarrollo que ellas atienden. Por esta razón, la tarea que ellas han asumido es meritorio, pues han invertido tiempo y esfuerzo para apropiarse las mismas imágenes para adecuarlas a los materiales que se requiere para el desarrollo de las actividades que corresponden a este rango de edad, valorando positivamente este recurso orientado a los menores de 6 años. Con estas imágenes diseñaron varias actividades que cubrían un amplio contenido temático, así como materiales que iban desde imágenes interactivas construidas en cartón y trapos, además de muñecos con los que los niños interactuaban y jugaban, a través de lo cual desarrollaban actividades que implicaban la dimensión corporal: movimiento, juegos, puestas en escena.

A continuación, las maestras nos ofrecen sus opiniones acerca de sus experiencias con los materiales del programa y las actividades que planearon para familiarizar a los niños de Primera Infancia con sus derechos:

Con el material de apoyo (...) escogimos el juego de imágenes como estrategia metodológica y lúdica para resolver las preguntas sin realizarle mayores modificaciones. Les pedimos a los niños que observaran las imágenes todas alusivas al cumplimiento de los derechos de los niños, y escogieran la que más le gustara y dijeran el porqué de su escogencia, describiendo lo que veían en la imagen e identificando los 5 derechos que a continuación se sistematizaron.

(...) Nuestros niños reconocen que hay unas acciones positivas que se hacen alrededor de ellos, como darles de comer, llevarlos al médico o en ocasiones tratarlos bien. Pero estas acciones no son reconocidas como algo que ellos pueden exigir o disponer cuando sea necesario o que se llaman derechos.

(...) El equipo de trabajo hace uso de un juego de roles donde se involucra al niño en una historia de vulneración de derechos, presentándoles opciones de ayuda, pidiéndole a los niños que imaginen que se encuentran en un lugar sin alimento, pero que tienen una opción de ayuda pidiéndoles escoger la ruta que más prefieran o reconozcan como apoyo. De esta forma los niños evidenciaban la interiorización de los conceptos trabajados durante el proceso (Fuente: Informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).

En la indagación sobre el concepto, de derechos utilizamos la metáfora de la siembra, para lo cual llevamos un semillero, tierra y materas. Los niños prepararon la tierra para la siembra de las semillas, y luego realizaron la siembra. Todos los días cada grupo estaba pendiente de su matera y de regarle agua.

Nacho también sembró los derechos de los niños en su interior. A cada niño le dimos una pepita de maní y les dijimos que sus derechos estaban dentro de sí, y así como las maticas crecieron con el cuidado de ellos, así también crecen los derechos dentro de ellos, con el cuidado y amor de sus padres, maestras y todas las personas que los aman (Fuente: informe Hogar Infantil San Vicente, anexo 12).



Fotografía 71 Los niños exploran los materiales del Programa Ondas. (Fuente: Informe final Hogar Infantil San Vicente, anexo 12, 10).



Fotografías 72 y 73 Presentación de títeres sobre el derecho a la salud y su audiencia.

Los títeres están inspirados en Nacho y Luna; en la segunda, los niños asistentes a la actividad, observando, sin perder detalle, la representación (Fuente: Informe final Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 24)

A continuación, una secuencia de imágenes en el que los niños, disfrazados de Nacho y Luna, representan un accidente y el posterior desplazamiento para ser atendido por el personal de salud: el derecho a la salud.



Fotografía 74 Dramatizado "El derecho a la salud de los niños": ser atendido con prioridad (Fuente: Informe final Hogar Infantil los Ositos de La Floresta, anexo 13: 25, 26, 27).

Una de las maestras escribe sobre las reacciones de los niños a la escena dramatizada.

Los niños y niñas observaron con atención y se escucharon comentarios como: ¡le van aplicar una inyección!! ¡! Ah!!! ¡!! Le va a doler; ja ja ja ja ¡!! Al final la enfermera por orden del doctor le inmovilizo la pierna y dio unas recomendaciones específicas: no jugar ni correr por un tiempo y los niños comentaron "pobrecito no va a poder jugar ayyyy" ¡!! Así mismo, se reforzó el derecho a la salud, pues Nacho Derecho se enferma en el club, lo cual invitó a los niños y niñas a velar por la salud del personaje. También viven el juego de roles disfrazando a Nacho Derecho de Batman, de Marinero o vaquero dando una vuelta en el caballo de madera.



Fotografía 75 Juego de roles: un niño hace el papel de médico y atiende a Nacho.
(Fuente: Informe final Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18, 58).



Fotografía 76 "Juego de roles. Niño "atendiendo a pacientes."
(Fuente: Informe final Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18, 58).



Fotografía 77 Juego de roles: actuando como enfermeros en "Jornada de salud"
(Fuente: Informe final Jardín Social El Paraíso de Comfandi, anexo 18, 58).

Para comprender el papel del médico en el cuidado de los niños “Los niños se disfrazaron de doctoras y enfermeras y realizaron jornadas de salud entre ellos mismos para el abordaje del derecho a la salud, entre otros”. (Fuente: Informe Jardín Social El Paraíso de Comfandi., anexo 18, 58-59).

4.3.3. Dimensión personal social

a. Explorar el medio, curiosidad, expectativas, formular preguntas y proponer respuestas

La implementación del Ondas va precedida de una campaña de promoción del programa que se la denomina la campaña de expectativa. Como parte de esta campaña se utilizan las imágenes de los materiales del programa para realizar diferentes tipos de juego que generen interés y curiosidad por los personajes de la propuesta. Una de ellas es utilizar siluetas de los personajes, huellas y juegos de preguntas. Además de las estrategias que propone el programa, las maestras han tenido sus propias iniciativas: dramatizados, juegos, canco como marcar los espacios con huellas e interrogantes. A continuación su testimonio:

Con todas las ganas de trabajar en el proyecto de Nacho Derecho, decidimos elaborarlo en cartón y colocarlo en la entrada de la institución para causar curiosidad en los niños y sus padres.

Nacho estuvo en la puerta y los niños preguntaban ¿Quién es? ¿Qué hace aquí? ¿Por qué no tiene ojos? Mientras a los padres se les daba igual, no les causó el impacto que esperábamos. Pero los niños muestran mucho interés en Nacho.

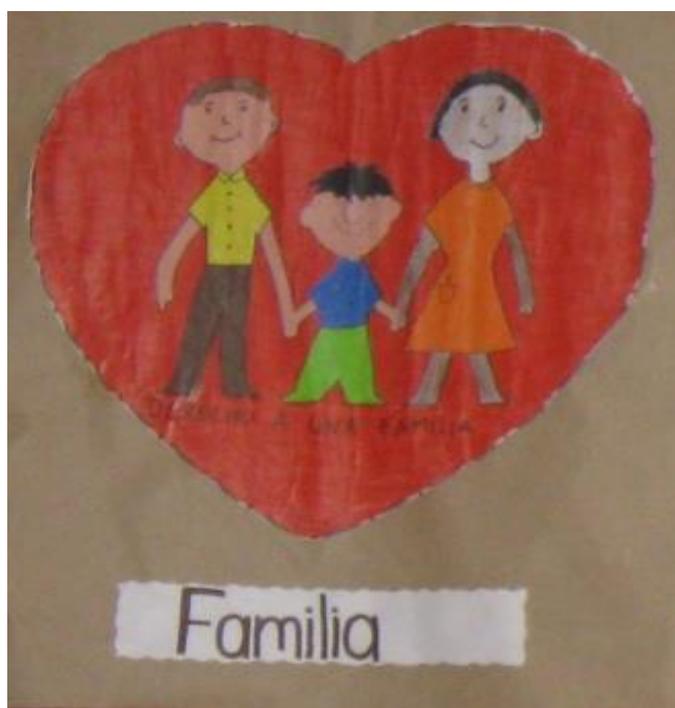
Cuando llegan al hogar lo saludan con familiaridad, en algunas ocasiones el viento tumba el muñeco y ellos están pendientes de volverlo a parar en su puesto para que los otros no lo pisen. Julieta, la aseadora, riendo dice que Nacho está borracho y que ya le sabe a cacho (Ver informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).



Fotografía 78 Así nos imaginamos a Nacho.
(Fuente: Informe final Hogar Alegría Infantil, anexo 14, 3)

La contextualización en el uso de las ilustraciones suponen estrategias incluyentes con la comunidad pero también procedimientos adecuados para responder a las situaciones que emergen de los relatos de los niños, y para los maestros, y estos últimos, no siempre son tan claros para los maestros fundamentalmente por el desconocimiento y aceptación sobre las posibilidades y realidades que enmarcan la mirada particular que el niño hace del mundo y por tanto de las imágenes.

En el tema de los derechos del niño, el recurso visual, acompañado con otras estrategias, ha sido muy efectivo para reconocer situaciones de vulneración, conocer a los estudiantes, sus historias de vida a través de relatos verbales y visuales, sus percepciones e imaginarios. En el caso de los niños de poblaciones más vulnerables, el uso de las imágenes se ha constituido en un proceso de formación del grupo familiar para incentivar no solo una cultura de la ciencia, en este caso en el campo de las ciencias sociales, sino sobre todo, una cultura de los derechos, y en esto el uso y juego con las imágenes que hacen parte de los materiales ha sido un motivador importante en el acercamiento al conocimiento de los derechos de los niños.



Fotografía 79 Con las imágenes los niños refuerzan su aprendizaje de los derechos (Fuente: Informe final Hogar Infantil El paraíso de Comfandi, anexo 18, 90).

A través de las imágenes los niños y las niñas fortalecieron el reconocimiento de sus derechos. Los padres de familia se informaron acerca de los derechos de los niños y niñas que se estaban trabajando al interior del jardín. Así mismo, la comunicación de los derechos de los niños a los padres hace que estos poco a poco vayan asumiendo su responsabilidad como garantes de estos.

b. Dimensión personal social y construcción de normas y límites

El valor de las imágenes en su función educativa, informativa y persuasiva se ha hecho evidente en el caso particular de experiencias, como las que han resultado de la realización de actividades en los hogares infantiles e instituciones educativas que se encuentran ubicadas en sectores de riesgo. Si bien muchos de los que participan del programa son analfabetos en cambio pueden leer las imágenes o simplemente desconocen esta legislación. En este sentido se puede constatar el poder pedagógico de la imagen, al servicio de la educación, del ciudadano común, de los derechos y por lo tanto de la jurisprudencia pero sobre todo en la construcción de nuevas realidades y nuevas formas de posicionarse en la sociedad. Veamos a continuación el segundo relato de las maestras del Jardín El paraíso de Comfandi y el relato de las maestras del Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia:

Relato de las maestras

M: María Alejandra, tú conoces a alguien que le hayan hecho algo malo? /N: sí /M: ¿A quién?

N: a mi papá /M: que le hicieron a tu papá /N: se cortó la mano / M: con qué? /N: con un machete /M: y quien le hizo eso? /N: y a mi prima marcela la mataron /M: quien le hizo eso?

N: mi mamá /M: tu mamá mato a tu prima? / N: si /M: y como fue eso? /N: Por el vestido

M: y tu prima está viva? /N: si y la llevaron pa' Palmira /M: y eso a qué? Que le hicieron en Palmira?

N: nada /M: y tu mamá por qué le hizo eso a tu prima? /N: porque si /M: si, y eso está bien

N: si /M: Si? Cuéntamelo otra vez, que le paso a tu prima? / N: le salió sangre y mi papa se hirió con el machete /M: y a tu papá qué? /M: y qué le paso a Marcela? /N: le cayó sangre en la calle.

M: Maestra /N: niño /

Esto generó gran preocupación dentro del equipo y creo la necesidad de compartir los resultados encontrados con todas las instituciones encargadas de garantizar los derechos de los niños en el municipio y la comunidad educativa.

Luego, en la ludoteca: Los niños están en su hora de juego, el espacio está lleno de colchonetas de colores, todos lucen disfraces, incluido Nacho, quien está vestido con el traje de Robin Hood. Los niños juegan con el personaje, lo reconocen como Nacho Derecho, lo montan a caballo, lo “alimentan”.

Los niños asumen diferentes roles de acuerdo a los juguetes que ellos encuentran en la cesta de los juguetes; juegan al médico y se examinan entre ellos. También examinan a Nacho. Ellos pelean por los juguetes que encuentran, también pelean por tener a Nacho, la maestra interviene y les dice: “a Nacho no le gustan los niños peleones”, “ahora Nacho se siente enfermo. Quién lo quiere aliviar”, ahora toda parece mejorar. Se controla la situación por parte de los adultos. (El Paraíso de Comfandi)

Se estudió el derecho a la vida y a la calidad de vida por medio de una función de títeres realizado por las maestras, en la que se representó a dos tipos de familias; una en la que se vulneraba el derecho a la vida y a la calidad de vida y otra en la que si se cumplió con este derecho; algunos niños disfrutaron de la presentación y estuvieron atentos, también se reían de los comentarios jocosos que se utilizaron en esta función. En la retroalimentación los niños más grandes realizaron comentarios como “En mi casa mi papa y mi mamá pelean mucho. Ante esto las maestras opinaron y sugirieron que cuando vean esto les digan a sus padres “que no se traten así, que se quieran y respeten mucho”. (Fuente: Informe Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).



Fotografía 80 Fiesta de la fantasía. El invitado principal es Nacho.

En el Hogar Infantil El Amparo de los niños se realizó una actividad que era una fiesta de disfraces sobre las autoridades e instituciones de defensa de los derechos de los niños. Niños y maestras se disfrazaron personificando a los diferentes funcionarios que con su trabajo contribuyen a defender y garantizar los derechos. La fiesta de los disfraces se consideró una estrategia pedagógica efectiva. Fue la oportunidad de representar personajes que suelen idealizar los niños y, que quieren emular.

El siguiente relato de un grupo de maestras resume lo que significó dicha actividad como estrategia pedagógica:

Al iniciar la jornada pedagógica los niños y niñas llegaron muy contentos, ya que realizaríamos la Fiesta de la Fantasía, donde cada uno llegó disfrazado, algunos representando las entidades que garantizan los derechos de los niños y niñas y muy motivados puesto que nuestro amigo Nacho vendría a compartir esta día tan especial con ellos.

Durante la actividad realizada los niños y niñas disfrutaron un show de títeres, donde en un momento nacho apareció de sorpresa en la función, ayudando a un títere niño que estaba

muy triste porque se encontraba muy solo, observando la felicidad y la alegría de los niños y niñas al ver a su amigo Nacho, donde Estefanía muy preocupada le sugirió a Nacho que lo ayudara a ese niño, generando así contextos de interacción durante la fiesta, Nacho disfrazado de médico, cocinero y Colombiano les recordó lo importante que es cuidar y ayudar a los demás, en especial a los niños o niñas que se encuentran en dificultades o problemas.

Todas estas actividades hacen parte de la manera como los maestros, con sus instituciones, cumplen con los lineamientos curriculares para la Primera Infancia, aunque son muy creativos al apropiarse los contenidos de las cartillas de Nacho y Luna, al intentar implementar la investigación como estrategia pedagógica. En ese sentido responden a objetivos muy concretos y situados en el contexto del que provienen los niños. Entre estos propósitos se pretende abordar situaciones de convivencia como oportunidad para que los niños aprendan a compartir y también a resolver conflictos. No siempre los maestros están preparados en el tema de la resolución de conflictos. La situación se vuelve compleja si se tiene en cuenta que los niños han crecido en un contexto conflictivo, en el que la negociación y el diálogo no son prácticas comunes. Estas procedencias de los niños explican en parte la manera como se relacionan en los espacios de juegos y recreación.

La directora de una institución expresa su desacuerdo ante el hecho de que a los maestros se les niegue la posibilidad de castigar a los niños cuando sea necesario, como se acostumbraba en otras épocas como la de ella misma en su infancia. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución de orden público que tiene como propósito y responsabilidad la protección de la familia y el infante (es una de las entidades financiadoras de la propuesta) lo define así: “El término maestra viene de la palabra madre”. La directora de una de las instituciones educativas objeta esa definición por considerar que es diferente el papel del maestro del de madre: las maestras no son madres, porque ellas no les pueden pegar, ni castigar, ni gritar a los niños. Es pues parte de la concepción que se ha tenido, aunque esta práctica se ha superado en buena parte, sobre cómo debe educar la familia a los niños. En la nueva legislación sobre infancia y adolescencia el criterio del castigo físico y el grito se consideran maltrato, tanto físico como psicológico, y es demandable por cualquiera que sea testigo.

4.3.4. Dimensión cognitiva

a. Dimensión cognitiva y conocimiento del contexto

La imagen se constituye no solo como punto de partida de expresión de la realidad sino también como instrumento para cuestionar aspectos culturales, educativos, familiares, morales (asociados a la crítica por la desnudez del Nacho niño, por ejemplo) y éticos (porque les enseñan que no se puede decir mentiras y luego, en cambio, son engañados por los maestros, como por ejemplo sobre quién era Nacho, al pensar que era una especie de héroe de verdad), aun tratándose de opiniones y comentarios de niños de edades muy cortas como son los 2 y 3 años, cuyas opiniones o comentarios suelen ignorarse y, por ende, no tenerse en cuenta.

No obstante, esta situación se ha superado en buena parte, gracias a los avances en materia de derechos de los niños, en donde se reconoce su derecho a la libertad de opinión y a ser escuchados. Este reconocimiento es congruente con el hecho de que en los textos jurídicos ya no se refieren a los niños como “infantes”, término que significa “el que no habla”. En cuanto al término “preescolares”, para designar este mismo rango de población, entre 1 y 5 años, y que ha sido utilizado en el discurso pedagógico, ahora tiene más valoración, al menos en Colombia, en donde se asiste a la implementación de políticas, y por tanto de condiciones reales, para que esta etapa inicial sea mucho más efectiva en términos de desarrollo pedagógico de los niños menores de 6 años y en el reconocimiento del niño, en la etapa inicial de educación, como sujeto de derechos, procesos en los que falta mucho desarrollo pero que, por lo menos, ya se ha empezado a recorrer el camino.

Otro aspecto que se observa es como la educación en derechos de los niños, aunque se trate de niños muy pequeños como los de tres años, logra producir en el niño una conciencia que le permite incidir en las prácticas familiares de los adultos. Los indicadores del impacto son las transformaciones significativas en las prácticas de los adultos en su relación con los pequeños. Así por lo menos puede derivarse de este testimonio de una profesora:

A partir de estas actividades algunos padres de familia indagaron con las maestras sobre las actividades desarrolladas con Nacho Derecho, ya que algunos niños y niñas empezaron a solicitar su garantía diciendo cosas como: “no me grites, que en mi jardín no me gritan”, “no me pegues porque en el jardín me dicen que no me debes pegar”, lo cual refleja la interiorización e impacto que empezó a generar estas actividades en los niños y niñas como sujetos de derechos (anexo 18. Informe final Jardín Social El Paraíso de Comfandi).

En este contexto, la imagen resulta un poderoso instrumento de comunicación pero sobre todo de expresión por parte del niño, que puede contribuir a hacer diagnósticos, con la ayuda de padres y maestros que también aprenden a ser más incluyentes respecto de los intereses de los niños, así como a crear una cultura más democrática, donde los niños puedan aportar ideas que sean tenidas en cuenta. Esta sería una manera de aportar a una cultura más democrática, solidaria e incluyente, y a que los niños se vayan formando como ciudadanos críticos, más empoderados, más conscientes de sus derechos, lo que no siempre es bien visto por padres y maestros que pueden ver coartado su espacio de control del poder, y que objetan en nombre de que estas prácticas pueden llevar a la insubordinación y a la rebeldía.

Así por lo menos se ha observado en los encuentros con los niños. Ellos expresan su preocupación por lo que pasa en los espacios públicos y el manejo que los adultos, e instituciones en general, dan a algunas situaciones que para ellos, más que para muchos adultos, resultan inconcebibles. Por ejemplo que no se ofrezcan condiciones dignas a muchos niños que viven en situación de calle, sin familia y sin ninguna protección por parte de los adultos y del Estado, que se desentienden de garantizar sus derechos, pese a ser estos considerados superiores por nuestra constitución.

Algunos de estos niños han expresado que no comprenden cómo se hacen esfuerzos para integrar a los grupos que están por fuera de la ley, con asignación alta de recursos, según la creencia de algunos niños. Estos esfuerzos, sin embargo, dicen los niños, no se realizan con el mismo esfuerzo cuando se trata de garantizar unas condiciones mínimas de calidad de vida y de garantía de sus derechos como alimentación, vivienda y educación. Garantizar estos derechos podría evitar que en el futuro no encuentren otra opción que formar parte de dichos grupos. Son las palabras de una niña de 11 años, procedente de un sector popular (marginal) con problemas de seguridad.



Fotografía 81 Trabajo en equipo y organización de la indagación con la guía de Xua.

En esta fotografía los estudiantes analizan la estrategia para organizarse y las actividades a realizar para realizar la propuesta de investigación desde sus propios intereses de conocimiento. La oportunidad para discutir, acordar y definir como abordaran el objeto de investigación” (Fuente: informe Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero, anexo 9).



Fotografía 82 Cumplimentación de encuesta en derechos de los niños, con respuestas gráficas.

(Fuente: Informe final Institución Eleazar Libreros, anexo 10, 16)



Fotografía 83 Aprendiendo y coloreando sobre el derecho al buen trato.

(Fuente: Informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).

Esta fotografía muestra los resultados de una actividad en la que se utilizaron imágenes para abordar los derechos de la primera infancia. A continuación la descripción de la maestra:

Cuando pasamos a la aplicación de la segunda pregunta, los niños estaban más cerca de NACHO, de su historia y del propósito de su estadia en el hogar. El término “Derecho” estaba cobrando significado para ellos y sus familias (...) Nos hacen entrega de un documento con actividades para trabajar el tema de los derechos con los niños, de ahí escogimos el juego de imágenes como estrategia metodológica y lúdica para resolver la pregunta sin realizarle mayores modificaciones. Les pedimos a los niños que observaran las imágenes todas alusivas al cumplimiento de los derechos de los niños, y escogieran la que más le gustara y dijeran el porqué de su escogencia, describiendo lo que veían en la imagen e identificando los 5 derechos que a continuación se sistematizaron (Fuente: informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17, 23).

La relación entre la interpretación de las imágenes y el sentido de la propuesta gráfica de las cartillas Derechos humanos, con sus indicaciones de actividades y de orientación de las estrategias metodológicas, nos puede llevar a pensar en la distancia entre el imaginario adulto y el infantil, dos formas de ver el mundo que no siempre están en sintonía, muy a pesar del objetivo adulto de que así sea.

Las actividades se inician con la motivación al diálogo entre niños y profesores, utilizando las viñetas de los manuales para motivar preguntas y comentarios. Las fotos son ampliadas y presentadas a través de carteles. Como final, se concluye con un taller en el que se hace una puesta en común y la creación de su propio dibujo donde afloran los estímulos recibidos a través de los relatos y las preguntas que los maestros les formulan a los niños. Se trata de una actividad en la que es imprescindible la participación de todos

los niños y adultos (padres, tutores y otros maestros) presentes desde el principio hasta el final de la propuesta. El objetivo es dar a conocer los contenidos de los derechos del niño a través de las viñetas, una oportunidad para que el niño realice su propio relato, con base en los contenidos enseñados.

El niño, desde su iniciativa, recrea la historia. La actividad consiste en hacer una interpretación libre de todos los elementos que hay en la viñeta, según el tema del día. La idea no es evaluar su nivel de apropiación del conocimiento. De igual manera También participan los padres de familia, y niños puedan plantear. Es un diálogo que cuenta con las diferentes vivencias de niños y adultos, gracias al cual se genera intercambio de historias, recuerdos, preguntas, anécdotas, y diferentes puntos de vista.

Se tiene total libertad para interpretar la imagen, más allá de la intención comunicativa de los autores, y para recrearla. Se puede observar como los niños son más espontáneos en su observación, mientras que en padres y maestros hay una pasividad perceptiva. Al final los niños describen lo que han encontrado en imágenes e, igualmente, utilizan juegos, puestas en escena- o dibujos. Esta libertad el niño enriquece la mirada del adulto al desmitificar las representaciones visuales e incluso su contenido verbal. En ese sentido, se trata de una interpretación creativa porque además de fomentar su creatividad innata permite recrear las viñetas con lo cual podemos decir que se crea una viñeta totalmente original no solo en la mente de quien está observando las viñetas.

También se puede identificar como el aspecto narrativo domina más en la interpretación infantil de estas imágenes. En el caso de los adultos, se produce más una descripción formal. Los profesores y los padres completan la información que el niño percibe, y así se complementan ambas miradas. El niño, al tener una mirada más libre, ve muchas más cosas que la mirada condicionada de los profesores y padres, quienes se sienten constreñidos a cumplir con los objetivos de la actividad, además que se pliegan más a los contenidos verbales que acompañan a las viñetas.

A diferencia de los maestros, que siempre se preocuparon más por interpretar lo que las imágenes significaban, como ya se ha dicho, los niños creaban relatos basados en las imágenes de Nacho y Luna, incorporando recuerdos y experiencias. Además, le agregaban, temporalidad y espacialidad a su narración, creando su propia versión a partir de su realidad. Entre los niños más grandes y los jóvenes se nota que hay menos

espontaneidad. Por otra parte, los niños se interesan en tener contacto con las imágenes interactivas, razón por la cual se enoja por el manejo controlado que las maestras hicieron de los materiales que representaban a Nacho y Luna: Algunos de los comentarios fueron:

El Nacho de la pared es muy bonito, mi profe dice que él es Nacho, yo lo veo como los otros dibujitos que hay en el jardín... Mi profe me regañó porque si lo toco se ensucia... A Nacho se le despegó el zapato dice mi profe....

-A Nacho se le cayó la mano, y el zapato se perdió, mi profe dice a la profe Zulma que ella que hizo el zapato.....

-Hoy llegue al jardín y Nacho se ha ido de la pared...

-El Nacho que me daba la bienvenida a la entrada, se cayó, y ya no está más allí...Ahora el jardín se ha quedado sin Nacho....

-Nacho ya no volvió masssss. Buuuu buuuuuu me pongo a llorar

(Información de campo recogida por la asesora de Ondas Claudia Liliana Carvajal).

En este caso la preocupación que mostraron los estudiantes adolescentes fue la de descubrir el sentido que el autor, en el contexto del programa en general, quería dar a la imagen, a diferencia de los más pequeños, interesados sobre todo en expresar su propia lectura de las imágenes que, por ser propias, se tendrían que considerar una viñeta original.

Otro aspecto de la iniciativa de los niños fue expresar sus representaciones a través de dibujos, como caritas, en partes del cuerpo como las manos, los brazos, los pies y el propio rostro. Por ejemplo, para representar la importancia de aprender a convivir con las diferencias algunos niños la expresaron a través de una mano, en la que mostraban como cada uno de sus dedos eran diferentes pero para funcionar como mano requería del conjunto de los dedos. La conclusión, por tanto, estaba referida a la importancia de aceptar las diferencias y trabajar colectivamente. Mientras los maestros tienden a utilizar una estrategia descriptiva, los niños utilizan la narrativa y las madres que participan igualmente se valen de relatos que ayudan a ampliar la percepción de la realidad que los niños perciben en las viñetas.

A través de estos relatos se puede observar que los niños hablan de forma atemporal de su propia vida, desde una lectura libre tanto del contexto en que los personajes aparecen, como del espacio en que la acción que se describe es representada. Lo que ocurre entonces

es que los niños producen su propia narración, y lo hacen desde su propio contexto social y, desde luego, desde sus experiencias, predominando las experiencias familiares.

El niño integra lo que ve en su propio universo, lo apropia, y lo alimenta con lo que le comparten sus amigos, los maestros y los padres que le acompañan, haciendo de los dibujos un componente importante de su experiencia perceptiva, de sus recuerdos y de su memoria visual, creando y recreando las imágenes y enriqueciéndolas, por fuera de convencionalismos que impone su sociedad porque lo que finalmente se puede reconocer es que el niño no dibuja para alguien sino para sí mismo. Los niños van a hablar por ejemplo, sin tapujos sobre las imágenes de autoridad que aparecen en la cartilla y expresaran, a su manera, una especie de denuncia que el maestro, muchas veces, quiere evitar, develar o manipular. Veamos entonces algunos de los usos de las ilustraciones por parte de los maestros y sus resultados pedagógicos: este ha sido particularmente diverso: Enunciar, catalizar experiencias, indicar actividades, como ilustración o complemento del discurso escrito o verbal, representar situaciones, recrear y decorar el entorno.

De los relatos y descripciones realizadas podemos inferir parte de las resignificaciones que se les ha conferido a las ilustraciones, a través de las actividades y producción de nuevo material. Hay que destacar que las ilustraciones que más han utilizado son las correspondientes a las cartillas de divulgación y de historia de los derechos; la segunda las ilustraciones relacionadas con la historia de Nacho, en un tercer lugar, la ilustración que destaca la presencia de Luna, la niña indígena.

En esta relación va a mediar la manera en que se presenta la identidad de los personajes y la manera como el niño no sólo construye identidad sino que también se identifica o no con los personajes, los idealiza o los critica; de la misma manera, como parte de la ambientación que constituye el personaje construido, cuales elementos son familiares o no al niño y, respecto de sus contenidos, en este caso los enunciados sobre los derechos de los niños, como su ilustración entra en contradicciones o en lugares comunes o no al niño, o comunes o no a los contenidos de los mismos enunciados.

Para comprender mejor estos aspectos es necesario caracterizar, de manera breve, para establecer dichas relaciones, la situación social, cultural y económica de la población infantil, y las condiciones de vulnerabilidad a las que se ven expuestas, porque es a partir de allí, de este contexto, que adquiere sentido Nacho Derecho, uno de los personajes de

las cartillas de investigación en el aula sobre derechos humanos, quien se ha destacado entre los personajes de este material, desde el inicio del programa.

Nacho y su familia está representando a las familias desplazadas de territorios estratégicamente claves para la economía y la industria; y es un hecho que en buena parte este desplazamiento se explica por el interés que las multinacionales y las élites económicas tienen por esos territorios que representan el futuro de la economía, al ubicarse en puertos cercanos al canal de Panamá, lo que geográficamente se conforma por una cintura que conecta los dos océanos. Muchos de estos sectores desplazados provienen justo de esas zonas (Zona del Urabá) que se ubica entre los departamentos de Sucre, Córdoba y Chocó (Ver mapa Ilustración 4).

Por otra parte, al menos inicialmente, Nacho también representa a los niños que viven en situación de calle, que es un amplio sector de la población al que más se le vulnera los derechos humanos, máxime considerando la especial condición de exclusión y de pobreza, a la que se suma el maltrato no solo en el ámbito intrafamiliar –que no es el caso de Nacho, sino también social. . Quizás este relato que describe el origen social y humano de Nacho nos permite entender cómo, de cierta manera, Nacho termina siendo idealizado y heroizado por otros niños en situaciones semejantes, pues muchos de ellos han sufrido el desplazamiento del campo a la ciudad desde muy temprana edad. Eso es lo que se expresa luego en sus dibujos y en las historias que se crean y recrean alrededor de Nacho

Derecho

En consecuencia, se han visto obligados a insertarse en “culturas de acogida” que, a su vez, suelen ser también población en situación de pobreza extrema que, por la misma razón, se sienten invadidos y desconfiados ante los nuevos habitantes con los que posiblemente tengan que compartir los pocos recursos que reciben del Estado en los casos en que les dan el reconocimiento de población en condición de vulnerabilidad por pobreza extrema. De ahí que adolezcan justamente de eso, de ser acogedora. Todo lo contrario, rechazan a los nuevos habitantes ante el temor de verse obligados a compartir el reducido presupuesto que se les asigna como subsidio. Estas circunstancias generan situación de conflicto y enfrentamientos físicos entre los dos grupos, dejando huellas en los más pequeños, situación que luego marcará su comportamiento en la escuela y en la manera como se insertan en esta institución.

Estas son parte de los tipos de situaciones que deben enfrentar los maestros de muchas de estas instituciones educativas que han participado en el programa, y en las que los maestros deben realizar una intervención que resulta compleja. Y lo es tanto para ellos como para la institución en su relación con el entorno. En este sentido podemos identificar en los relatos de los niños, mediadas por las imágenes de Nacho y Luna, situaciones en las que algunos maestros prefieren quedar al margen del proyecto mientras otros asumen el reto. Y los que lo hacen se valen de muchas estrategias creativas, a través de expresiones artísticas y especialmente visuales.

Así logran resultados significativos en la intención de contribuir a transformar prácticas y formas de relacionarse que conscientemente o no, son vulneradoras de los derechos en general, y de los derechos del niño en particular. Derechos que aunque ya hacen parte de una legislación específica, tanto maestros, directivos como comunidad en general, entre ella los mismos padres de familia, muchos en situación de analfabetismo, desconocen y reaccionan con sorpresa no solo ante su existencia sino también ante el hecho de que es una legislación vinculante, con consecuencias jurídicas y penales, lo que la constituye como de obligatorio cumplimiento y no de libre elección como siguen pensando muchos padres de familia, e incluso maestros.

En parte porque es una legislación reciente y que tiene como reto romper con el esquema autoritario familiar y especialmente paternal que suponía que al interior de la familia se podían realizar actos de violencia sin consecuencias, puesto que el Estado no podía inmiscuirse en el ámbito privado, y así fue durante mucho tiempo antes de que se constituyeran tratados a nivel mundial como el de los derechos de los niños.

El reconocimiento del entorno y su percepción, interpretación y diferenciación, desde la mirada infantil: supone una lectura desde su contexto. En este caso elementos como la inseguridad, la violencia y el maltrato cobran un significado en la vida de los niños que viene asociado, en muchas ocasiones, a la idea que tienen de ciudad, de familia, de buen trato ¿Cómo sentirse ciudadano en estas circunstancias?

Conocer los derechos para muchos de ellos les ha significado la oportunidad de tener un lugar diferente al interior de sus familias y, aunque no siempre, ha posibilitado otro tipo de relación familiar en la medida en que también los padres de familia se han integrado al proyecto. Para muchos padres de familia, como ya se dijo, el tema de los derechos de

los niños les era nuevo y les ha causado sorpresa puesto que sus criterios de formación de los hijos han heredado los de sus padres, con el criterio de que “la letra con sangre entra” y “el mejor sicólogo es el garrote”.

Ellos, padres y maestros, provenientes de una época en la cual no había garantías para los niños, pues recordemos que la legislación en este sentido es reciente (de 1996, aunque antes existía el código del menor, pero con un enfoque más penalista que de derechos) y a ellos no les correspondió. Lo común en estos sectores populares (estratos 1 y 2) ha sido la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, y es desde esa cultura del maltrato han educado a sus hijos y han construido sus relaciones con el entorno familiar.

Un ejemplo de esto es el del Jardín Infantil El Paraíso de Comfandi, ubicado en el Barrio Potrero Grande de la periferia de Cali, zona urbana marginal. Esta institución cubre necesidades especiales para los niños en condiciones de vulnerabilidad, población de escasos recursos o en condiciones de desplazamiento, comunidades afrodescendientes e indígenas. En este relato las maestras trabajan el tema de la ciudad a través de la historia de Nacho; orientan a los niños más pequeños a reconocer, a través de las ilustraciones sobre la historia de Nacho, de donde provenía, como era el lugar, qué le sucede a éste en la ciudad:

(Maestras) ¿Dónde estamos?/(Niños) Los niños responden en coro: ¡En la ciudad!

(M) ¿Y qué hay en la ciudad?/(N) Hay casas, edificios... una cebra, un semáforo, hay un puente, hay árboles/(M) Aaaaaah! No tanto como en el campo, verdad?/(N) Siiii! En el campo hay más árboles y animales, en la ciudad hay más poquito./(M) ¿Y dónde estará Nacho?/(N) Profe, profe... Nacho se perdió en la ciudad./(M) ¿Y por qué se perdió Nacho?/(N) Profe, Yooo. Nachito se perdió de su familia por los malos./(M) ¿Y quiénes eran los malos, que traían los malos?/(N) Los malos, profe, eran las Farc^{102}, traían pistolas/mataban gente/ y la mamá de Nachito salió corriendo/ y el papa salió corriendo profe/ y Nachito se perdió/(M) ¿Y a dónde llegó Nacho?/(N) A la ciudad, profe a la ciudad de esta que está aquí (responden todos a la vez, algunos señalan la maqueta de la ciudad, que ha sido elaborada por los niños y que la maestra utiliza como referente conceptual)/(M) Bueno, ahora vamos a dibujar la ciudad./(N) ¿Dónde llegó Nachito/(M) Si, dónde llegó Nachito.*

¹⁰² Las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) es el grupo guerrillero más antiguo de Colombia, con más de 50 años de existencia. En este momento hace parte de un proceso de desmovilización, a partir de diálogos con el gobierno para entregar las armas y reintegrarse a la vida civil, configurándose este como el proceso de paz más significativo para el país. Antes que este se produjo el proceso de desmovilización del grupo guerrillero Movimiento 19 de abril.

O el caso de otra institución de un barrio popular que también han vivido permanente episodios de violencia en sus casas o en sus barrios:

Las descripciones de los niños de episodios vividos o imaginarios, cosa difícil de determinar, generaron acciones importantes para el equipo. Al preguntarles a los niños si conocían a algún niño o niña o a alguien que le hubiese pasado algo malo, modificando la palabra vulneración por malo, propiciaban relatos de hechos violentos ocurridos en el sector, que de no ser conocidos por todos pudieran haber sido valorados como simple fantasía.

N: si /M: A quién? /N: A un señor de la pistola /M: a quien /N: a pistola, a soldados /

M: quien le hizo eso /N: (no se entiende lo que dice) /M: pero quien le hizo eso /N: mataron a otro

M: y quien usa pistolas /N: la policía /M: y la policía a quien le hizo daño? /N: agache la cabeza

N: un policía /N: los malos /N: si /M: y porque le hicieron eso? /N: porque si /M: y tú qué hiciste? /N: nada /M: y tu mama /N: estaba escondida /N: y mire que un tiro allá en mi casa y yo a la cama de mi papa (Fuente: informe final Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17)

El uso que hacen de las imágenes se va recomponiendo en el flujo de su pensamiento asociativo. Sin duda la interpretación que hacen los niños cuando leen imágenes está asociada a sus deseos, resistencias, condicionamientos y cuestionamientos morales, prejuicios raciales o sociales dependiendo del contexto social y cultura al que pertenezca. Es posible observar que en esta lectura de imágenes el niño puede establecer relaciones de rechazo o de complicidad con la imagen misma. La imagen puede verse amistosamente o puede hacérsele reproches por que la acción que representa se contrapone con la acción esperable.

b. La apropiación de historias mediante la creación de nuevos relatos u otros géneros narrativos a partir del mundo del juego

Los maestros son críticos con la falta de formación en derechos de los niños pero sobre todo con la falta de acciones por parte de las instituciones y, sobre todo, por parte del gobierno, para hacer efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y su garantía. Partiendo esta consideración, se proponen una actividad para que los niños conozcan la política de derechos de la infancia, mediante preguntas que les son formuladas para sondear el conocimiento que los niños tienen sobre los derechos humanos, y para ello hace alusión a las imágenes de Nacho e invita a los niños a actuar:

El equipo de investigación Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia de Nacho, inicio su labor de llevar a cabo la primera feria por los derechos de la infancia y su eslogan “tengo derechos y ya me los sé”, invitando las instituciones.

Una maestra opina que siempre se les enseña a los niños sobre el reconocimiento de los derechos, es decir “Tú tienes derecho a la salud, a la educación, al buen trato” pero nunca se trabaja con los niños temáticas como las planteadas por Nacho sobre la convención. De allí que admita tener dudas sobre cómo acercar a los niños a este instrumento de defensa de los derechos de los niños y propone una actividad lúdica con el objetivo de acercarlos a reconocer como fueron propuestos los derechos que los protegen:

Vamos a jugar a la convención de los derechos”, /quieren saber que es una convención/... uy! Eso tan raro, ¡Yo sé quién sabe!, /Nacho sabe, él me dice que es cuando muchas personas se reúnen, nosotros estamos también reunidos/, /juguemos a ser personas importantes de muchos países/, con la ropa que trajimos de papa y mama, o de mi abuelito o mi abuelita, vamos a vestirnos e imaginar que somos grandes, ustedes que países conocen? (pregunta generadora)... yo sé que hay un país que se llama España, haya vive mi tío yo quiero ser de allá, vamos a nombrar más países e imaginar que vivimos en ese país, ¿saben por qué?, porque un día personas muy distintas, que venían de muchos lugares y que eran muy diferentes, así como nosotros se reunieron para decirles a los grandes que no les pegaran a los niños, que los dejaran jugar, que les dieran comida, y cuando se enfermaran los llevaran al médico, para que él los pudiera curar. Estas personas se parecían a... (Se nombran los niños participantes que están en el aula) Esas personas hicieron un recorrido por todo el mundo, y vieron que muchos niños no iban a la escuela, ustedes han visto niños que no vienen a la escuela? A quiénes está dirigida... (Fuente: Profesora de Hogar Múltiple Semillitas de Amor y Convivencia, anexo 17).

También las maestras del Jardín Social el Paraíso de Comfandi utilizaron juegos para medir el grado de apropiación del conocimiento de los derechos del niño. Apropiaron varios juegos tradicionales y les imprimieron su propio estilo. A continuación se presentará como realizaron su actividad y las estrategias visuales que utilizaron:



JUGUEMOS: ¿CUÁNTO SABES?, ¿CUÁNTO HAS APRENDIDO?

Tal como se plantea en la cartilla Nacho Derecho en la onda de la difusión, el objetivo de este juego es facilitar y motivar el estudio, la comprensión y apropiación de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas, sin embargo para el desarrollo del mismo se utilizó una metodología diferente a la que allí se plantea, teniendo en cuenta las edades de los niños y buscando que fuera más lúdico y con mayor sentido para ellos.



Fotografía 84 Concurso "Concéntrese", con ilustraciones referentes a los derechos de Primera Infancia

Las gestoras educativas de cada aula diseñaron y realizaron actividades buscando fortalecer en ellos a través de Nacho Derecho diferentes dimensiones de su desarrollo a nivel cognitivo, comunicativo y social. Entre las actividades se encuentra la búsqueda de imágenes al interior de las aulas relacionadas con los derechos, juegos de concentración donde los niños y niñas debían ir buscando las parejas (imágenes similares de derechos) y la caja de los tesoros, el cual consistió en la realización de un baúl con material reciclable y al interior de él mensajes alusivos a la Convención de los Derechos de los niños y las niñas con dulces.



Fotografía 85 Juegos, integrando a Nacho, para facilitar la comprensión del tema.

Estos juegos además de facilitar la comprensión y apropiación de la Convención de los Derechos de los niños y niñas, permitieron evidenciar que la mayoría de los infantes, especialmente los de jardín, hablan de sus derechos de manera acertada y con mayor seguridad.” (Fuente: Jardín Social el Paraíso de Comfandi, anexo 18, 39).

4.3.5. Dimensión estética

a. La imagen como medio de expresión y representación

Aparte de la percepción que se tenga de la imagen en el espacio escolar también habría que preguntarse si el espacio es apropiado para los procesos de recepción de los niños y si permite la libertad de movimientos como parte de los espacios no solo de recreación sino también de creación, dos elementos integrados. Por lo tanto, es pensar si los espacios de aprendizaje son solo escenarios de actividades equipados solo por muebles, mesas, materiales, tableros o si además de eso se le da al estudiante la oportunidad de que el estudiante explore el espacio y lo apropie, o si ese espacio es delimitado y no da juego a movilizar materiales.



Fotografía 86 Murales inspirados en Nacho Derecho.

(Fuente: informe Institución Educativa Eleazar Libreros, anexo 10, 5).

Uno de los múltiples murales que el grupo ha hecho. Siempre comunicándole a los “muchachos” lo que íbamos descubriendo.”

El grupo de estudiantes del proyecto “Nacho y Luna”, se esforzó por proyectar la imagen de Nacho derecho como muestra que en el colegio se promueven y aplican los derechos. Cabe anotar que esto tuvo buena acogida entre nuestros compañeros. Como aspectos novedosos: nos encontramos con la facilidad para acceder a un computador dentro del colegio, ideas tan interesantes como “yincanas”, “stop”, y querer vincular a los colegios cercanos (villa del sol, nuevo horizonte y el agrícola.) a este proyecto, pues como habíamos dicho anteriormente queremos repercusiones positivas en la comunidad. Definitivamente,

las ganas de querer hacer algo, más que entrar y salir de clase. Como adolescentes queremos hacer algo y sentirnos bien haciéndolo: Nacho y Luna nos dieron esa oportunidad” (Fuente: Estudiante Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca. Estudiantes de último año - 11 grado, anexo 10).

Usar la pared como espacio de expresión se ha considerado de mala presentación, por lo que se ha proscrito y prohibido hacerlo. De hecho, no faltará para muchos de nosotros como adultos el recuerdo de infancia que nos trae la imagen de un adulto regañando por pintar un garabato en la pared. Pero no es solo por un problema de estética, en la medida en que se convierte también en una forma de manifestación gráfica del desacuerdo o de las necesidades más íntimas. Por otra parte, los jóvenes han logrado incidir en la manera como se ve esta forma de expresión y han presentado la idea como una propuesta estética, mediante la cual se puede decorar el ambiente escolar.

Se puede pensar que tal como ocurriera con el arte en la prehistoria, con el impulso de los antiguos de dejar su huella sobre los muros, igual pasa con los niños que tienen hoy estos mismos impulsos, y que realizados desde los más jóvenes se puede convertir en una forma de transgresión. De cualquier manera, responde a la norma impuesta a través de la típica frase de los maestros –aunque también padres y adultos en general- de “la pared y la muralla son el papel del canalla”.

De tal manera, es frecuente encontrar escritos, dibujos o simplemente rayones con distintas expresiones de corte político, social o sexual, entre otros, en los pupitres estudiantes, las paredes y puertas de los lavabos o tableros, o en las paredes de la ciudad donde el *graffiti* se convierte en forma de expresión y de rechazo ante situaciones políticas o de otros tipos. Desde luego, no faltará la sanción o el juicio social que, en consecuencia, considerará que quienes acogen estas formas de expresión son personas ruines, mal educadas o, retomando la frase, “canallas” que están atentando o destruyendo la propiedad privada o los lugares públicos, desde el anonimato de la expresión. De cualquier manera, es una forma de expresión, que aunque efímera, cambiante y universal cumple también su función social al interior de la sociedad.

Dado lo dicho, y en consecuencia, no es sorprendente que estas formas de expresión en el programa, hayan sido una de las actividades que niños y jóvenes han asumido con más entusiasmo y dedicación, hasta el punto de aprovechar sus tiempos de descanso y, en general, los espacios extracurriculares, para hacer sus murales, para lo cual se han visto



Fotografía 89 Campaña de expectativas con las imágenes de Nacho.
(Fuente Propia).



Fotografía 90 Mural en Papel, con buzón de mensajes.
Hace parte de la Campaña de expectativas. Como se observa utilizan imágenes y texto del programa Ondas (Fuente propia).

b. La dimensión estética en la producción de nuevas imágenes a partir de la apropiación de las imágenes de Nacho y Luna

Durante este proceso se ha observado permanente espacios de creatividad para los niños que estos han aprovechado tanto para crear y recrear imágenes basadas en las imágenes de Nacho y Luna. Ahora veamos una muestra del proceso y su percepción de dos grupos de estudiantes adolescentes, pertenecientes a dos instituciones educativas, a través de los materiales utilizados y de la opinión expresada sobre el proyecto:



Fotografía 91 Dibujos de los niños en las encuestas sobre conocimiento de derechos. (Fuente: Estudiantes de 13 y 12 años de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del Municipio de Zarzal, anexo 10, 13).

Uno de los muchos dibujos que los niños y niñas hacían en las encuestas y las entrevistas. Obsérvese como en todos estos aparece, como una de las características del dibujo infantil, el animismo. Sin embargo, en nuestro caso se observa que los niños y los adolescentes los utilizan con frecuencia.



Fotografía 92 Niños menores de dos años interactuando con Nacho Derecho. (Fuente: Informe Hogar Infantil los Ositos, anexo 13, 14).



Fotografía 93 Portarretratos con la imagen de Nacho Derecho elaborados por los niños.
(Fuente: Hogar Infantil El paraíso de Comfandi. anexo 18, 90).



Fotografía 94 Los niños se familiarizan con las imágenes interactivas de Nacho.
(Fuente: Hogar Infantil El Amparo de los niños)



Fotografía 95 Nacho y Luna representados en los materiales didácticos interactivos.
(Fuente: Hogar Infantil los Ositos. anexo 13. 17).

5. CONCLUSIONES

5.1. El poder pedagógico de la imagen como herramienta de información y comunicación

Las evidencias permiten concluir que, en efecto, en el caso de los materiales didácticos que apoyan la propuesta de investigación como estrategia pedagógica para la formación de la actitud científica, utilizando la investigación en derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes como estrategia pedagógica, tienen un impacto significativo como herramienta de enseñanza / aprendizaje y de promoción de una cierta visión de la realidad. De ahí la preocupación por la manera como se han tratado algunos temas, personajes y situaciones. Al fin y al cabo, no puede olvidarse que estos contienen un repertorio de mensajes que van dirigidos al contexto escolar.

Las imágenes caricaturescas del programa Ondas más allá de los principios democráticos e incluyentes que se espera representar muestran, sin ser la intención del programa, unas prácticas discursivas que reflejan una forma institucionalizada de entender la Ciencia, que es la que se impone en la cultura nacional, y una lógica de construcción de las relaciones sociales que son reflejo de la realidad cultural de nuestra sociedad actual. Unas relaciones de poder jerárquica, orientadas por normas, roles y prácticas políticas que, en el fondo, responden a los intereses o la visión de una élite económica e intelectual.

Contrariamente a los mensajes explícitos que sirven de principios rectores de la filosofía que orienta al programa, en estos materiales didácticos se cuelan muchas imágenes que son mensajes implícitos, y que resultan contradictorias tanto con el discurso de inclusión, de equidad, de reconocimiento de las diferencias y de la diversidad cultural como de rechazo al adultocentrismo, al patriarcado y al racismo. De igual manera ocurre con la incorporación de nociones como patriotismo y nacionalidad, cuyas imágenes, tal como se producen en las cartillas de Nacho, resultan abstractas y alejadas de la experiencia infantil y juvenil quienes suelen expresar indiferencia al mensaje subyacente de nación o de patria, que no los convoca.

El hecho es que, tal como lo corroboran los casos estudiados, si bien la escuela es una institución disciplinaria del Estado Nación que no declina, aún en los tiempos actuales,

de incorporar ciertas imágenes al paisaje escolar que ratifican su condición de aparato ideológico, y que hacen su presencia, de cierta manera, en los libros escolares, de esta condición no están exentos los materiales del Programa Ondas, a pesar de cuestionar este modelo de escuela y de quererlo superar en función de contribuir tanto a un pensamiento infantil más libre y crítico frente al “*statu quo*” intelectual y político, como al empoderamiento de este sector de la población.

Estos mensajes, en conexidad con otros menos visibles, como la exclusión de las minorías nacionales que están insertas en el proyecto de nación, hace pensar en los prejuicios y visiones de base de la cultura social, cultural y visual de los autores de las imágenes quienes, aunque intenten representar los principios que sustentan el programa, se quedan solo en intento en muchos casos, de responder al discurso de lo políticamente correcto. Por qué intento? Porque de estos dibujos emergen ciertos tintes de prejuicio que se expresan visualmente, y que traiciona el sistema de valoraciones y de relaciones sociales que se afirma defender. Esto se puede observar en la presencia líder de Nacho, con Luna en segundo lugar, o pretendiendo desdibujar las jerarquías que, finalmente se mantienen. Esta jerarquía se observa en el tratamiento también de los adultos en sus roles de maestros o sabios con autoridad para “enseñar” a investigar o en la no visibilización de otros contenidos culturales, sociales y visuales o de otros modelos de quehacer científico.

De eso dan cuenta las imágenes que complementan los textos del programa Ondas, imágenes que aunque tienen aspectos positivos para una cultura como las relaciones de inclusión, y en condiciones de equidad, además del tratamiento de las imágenes en el que se asigna a los niños el reconocimiento como ciudadanos y como individuos autónomos con derecho a su propia expresión y defensa de sus opiniones. También los hay negativos en tanto las imágenes expresan diferencias de clase, de género o de etnia, diferencias que no siempre destacan la diversidad como elemento valioso, antes bien resultan como condición de desigualdad y exclusión. Contrariamente, el relato que se expone es el de formas de relación en las que hay un tratamiento justo a las minorías étnicas, a los animales, a las mujeres y a los sectores más excluidos de la población.

El intento de dibujar la mayor diversidad posible lo logran hasta cierto punto, pues no es fácil en un país tan diverso de muchas maneras, incluirlos a todos. Pero esta inclusión se ha producido también por la necesidad de responder a las demandas de algunas de estas minorías que no se han visto representadas en los materiales didácticos. Ahora bien,

cuando se lo proponen, recurren a tópicos y clichés que niegan la posibilidad de identificarse con los personajes. Si se es crítico con lo que este supone, en términos de desdibujar las diversas identidades, habría que ir al punto de partida que es permitir que estas minorías, desde sus propios imaginarios, se representen a sí mismas.

Con esto no se niega que la propuesta visual, y lo que con ella se pretende comunicar, intenta responder al propósito de reconocimiento, inclusión, diversidad y valoración del otro, sea niño, animal, adultos mayores, mujeres, indígenas y afrodescendientes. Pero esta intención queda incompleta al excluirse personajes y situaciones de la cotidianidad y la cultura colombiana que no hacen presencia visual en los materiales, y que parece ser el resultado de la necesidad de aparecer como neutral antes situaciones políticas y económicas del país que han sido motivadoras de fuertes conflictos a lo largo de nuestra historia. Más allá del orden legitimado por las instituciones ideológicas, los valores e imaginarios emergen a manera de un “currículum oculto” que también enseña, muy a pesar de lo que sus autores se propusieran.

Son imágenes que, además, participan de construcciones ideales y funcionales a las instituciones del Estado que promovieron un modelo de nación que persiste en la educación escolar y que, aunque en la Constitución de 1991 se reconozca el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad, en la práctica la gestión de esta diversidad ha sido muy compleja. No estábamos preparados para abrir espacio político y cultural a las pequeñas naciones indígenas, consideradas hasta entonces como menores de edad, las cuales se han resistido a la asimilación y a la homogenización que las industrias culturales en general, y que las editoriales e industrias vinculadas con el mundo de la educación y la cultura en particular, promueven.

En ese sentido, las imágenes de nación que se dibujan en los materiales didácticos del programa dan mucho que pensar. Un buen ejemplo de ello es la imagen de la portada de Los Derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. Una mirada de los investigadores Ondas, en la cual se representa una marcha, liderada por Nacho, en pro de los derechos de los niños. Por cierto una abstracción idealizada de lo que suelen ser, en la realidad, las marchas en Colombia, no exentas de temor ante el riesgo de ser agredidos o señalados. Esta representación no necesariamente coincide con la realidad ni con el ideal de organización y armonía que las imágenes sugieren. Son imágenes que invisibilizan la realidad del conflicto y de la resistencia. En ese sentido, las imágenes conservan una

unidad en cuanto la representación del conflicto, pues no se produce, y deja por fuera el ingrediente de rebeldía, reacción, objeción e “indisciplina” y distracción, e incluso de autonomía, todos estos elementos característicos de las culturas juveniles, independientemente de su origen étnico o cultural.

Estas imágenes en parte niegan la confrontación de los niños y los adolescentes con la autoridad de los adultos, y todo lo contrario parece que esta fuera una relación siempre equilibrada, ideas fuerte a lo largo de las imágenes del programa. De hecho, el conflicto y la confrontación se puede producir desde el mismo momento en que un grupo expresa su interés en participar en el programa, para lo cual deben enfrentarse, en algunas ocasiones, al desinterés de las autoridades de su institución, de quien depende su participación pues es un criterio del programa que cada grupo debe ser avalado, mediante una comunicación escrita, por el rector de su colegio.

El poder y la autoridad que fundan las imágenes podrían medirse también a partir de la eficacia que promueve, funda y garantiza la presencia de estas imágenes. Tales imágenes sugieren actividades, procesos y apropiación de contenidos, pero también actitudes y lugares sociales. Las primeras hacen parte de la estrategia de formación en investigación que desde el programa se propone; las segundas hacen parte de los aprendizajes y de las realidades de los niños, quienes a partir del conocimiento de sus derechos pueden intentar ubicarse en otro lugar que no sea el de la sumisión, la obediencia sin explicaciones y la humillación. Las imágenes nos venden formas de posicionarse en el mundo, y evidencias de procesos culturales que aún conservan marcas de dominación y de exclusión.

Tales elementos pueden sospecharse en los mensajes, al margen de las interpretaciones que se deriven de la imagen, en tanto muestra un mensaje explícito que se quiere exponer, con independencia de la contradicción con los mensajes que puedan sugerir las imágenes. En la práctica muchos de estos mensajes que sugerían las imágenes fueron cuestionados por los niños, y especialmente por las niñas que demandaron la existencia de personajes femeninos y la presencia visual de la diversidad étnica y cultural a la que se refirieron los niños afrodescendientes e indígenas que han participaban en el programa ante el reconocimiento de la ausencia de personajes de estas etnias. Es gracias a esta objeción que luego fue necesario crear a Luna, como representante indígena y mujer, pero también a Teo como representante de los grupos afrocolombianos, y a Xua como campesina que representa las zonas agrícolas del altiplano cundi-boyacense.

En la caracterización de los personajes se pueden encontrar otros aspectos. El lugar discursivo, representativo y relacional que se les asigna, como por ejemplo en el caso de Luna como personaje representante femenino e indígena. Si se observan algunos detalles, sus características idiosincráticas no difieren de la mayor parte de la población, y en parte tampoco de los personajes masculinos. En Luna no se evidencia una cultura diferenciada de la de sus amigos que, por cierto, no son indígenas. En ese sentido, podría pensarse que, en cambio, si representa la asimilación cultural de las que han sido objeto los pueblos indígenas, un sentido que expresa la exclusión y la dominación cultural a la que se han visto expuestos, diferente de la noción que supone la integración cultural, elemento del que en ningún momento se hace alusión, ni por parte de los creadores del material ni por parte de sus lectores, pero que supondría que conservan sus propias prácticas culturales sin desconocer ni rechazar las diferentes.

Además de reconocer en la imagen un poder como representación de la realidad se le puede agregar la función de herramienta pedagógica que vehicula el conocimiento de la realidad o, al menos, de alguna versión de la misma. De cualquier manera, sea la que sea la versión de la realidad que se legitima a través de las imágenes, éstas no solo expresan lo que queremos o creemos que es dicha realidad sino, sobre todo, aquello que, aunque no sea la intención, nos revela a nosotros como sujetos de una cultura en particular.

No importa que se niegue esta subjetividad pues, a su pesar, esta sigue impregnando todo aquello que, desde lo políticamente correcto, se rechaza: los prejuicios más íntimos (respecto de la mujer, de los indios, de los afros o de los homosexuales), los temores, las necesidades y los deseos que se alberguen. Por eso se puede aceptar respecto de la realidad y de la representación gráfica de ella, que estas no se dan al margen de nuestro lugar en los escenarios sociales y en lo que en ellos se apueste. De igual manera, las contradicciones entre lo que se dice o se espera ser y lo que en realidad se es, termina generando diversos tipos de conflicto: étnicos, de clase, de género, o entre generaciones, entre otros. Por eso se puede concluir que las representaciones de los personajes del material estudiado y algunas de sus situaciones no son ni inocentes ni neutras. Dan cuenta de una versión de la realidad, una versión que se corresponde con la de la cultura oficial. En ese sentido se puede decir que no hay imparcialidad, que hay un modo de modo de construcción de lo social. Que no se representa la realidad, sino una versión de ella, y que

es una representación valorativa, como lo son las temporalidades y espacialidades en ella dibujadas

En cuanto a la representación del quehacer científico, las actividades que se proponen en las cartillas como prácticas propias del hacer científico van acompañadas de un símil, impreciso por cierto, de que hacer ciencia es como jugar. En congruencia con esta idea, se describe todas y cada una de las actividades a través de diversos tipos de juegos y actividades lúdicas. De cierta manera, esta es una forma de reducir la complejidad propia del quehacer científico, empobreciéndolo y fragmentándolo, como si la realidad misma fuera fragmentable e independiente de quienes investigan, tal como le era propio al conocimiento como era entendido cuando surgió la ciencia moderna y como de cierta manera sigue manteniéndose en el estudio de las ciencias naturales, naturalismo que resulta empobrecedor cuando se trata del estudio del individuo y de la sociedad.

Esto no solo deja por fuera, en la práctica, los desarrollos que han alcanzado las ciencias sociales, sino que también empobrece la mirada de la diversidad del hacer científico, y por tanto la diversidad de pensamientos y de las teorías que respaldan este saber, que determinan lo que es investigable o que puede ser objeto de investigación científica, lo que supone una capacidad de interrogar y de mirar por sí mismo la realidad, cualquiera que sea la dimensión que se aborde.

En ese sentido se puede decir que la representación de la realidad aquí se hace desde una estética conservadora. Como pudo verse, los personajes se representan a través de la acción y se relacionan por medio de argumentos textuales que pareciera tener forma de relato, pero que queda reducido a descripciones. Lo que puede hacer parte de lo vital y de lo que supone movimiento, la miseria, la desigualdad no se representa. Las situaciones que se representan parecieran naturales o “normales”, la armonía en la toma de decisiones, la ausencia de conflictos, el equilibrio de la naturaleza, el respeto a las minorías y a los animales. El tiempo aparece congelado a través de iconos que, como las ondas de los fenómenos que se expresan a través de metáforas, hacen que el tiempo no parezca transcurrir. De la misma manera, no se asume el riesgo de generar situaciones sobre las que no se pueda tener control: nada más alejado de la realidad cotidiana de niños y maestros e, incluso, de los científicos o investigadores agrupados.

Por otra parte, la forma en que se sustituye la realidad por imágenes deja en cuestión hasta qué punto realmente se preservan o transgreden otras formas de asumir la vida y por lo tanto otras formas de representarla, de establecer otros roles que no resultan convencionales ni, por tanto, estereotipados, donde las imágenes pueden dar cuenta de otras formas de relación o de organización familiar, escolar o institucional.

De igual manera, se cae en los lugares comunes de autoridad, de valores y de lógicas preestablecidas, de relaciones sociales jerárquicas que se dan, cualquiera que sea el sistema de categorización en que se sitúen a los individuos y de los escenarios que se definan: sea edad, etnia, género, o papel que cumpla en los diversos escenarios de autoridad, de saber, que permiten señalar que la sociedad permanentemente se reproduce a sí misma, aunque dentro de cierto movimiento, pero que contribuye a su conservadurismo.

De esto son testimonios las imágenes que nos presentan estos materiales, que anuncian en sus textos importantes cambios: por ejemplo, en el papel que asumen los niños, en sus derechos, en una mayor democratización en que se les reconozca su potencial como ciudadanos; sin embargo, en la imagen parece anunciarse que las cosas siguen igual, que los niños siguen actuando como menores de edad aunque su discurso sea el correspondiente tanto a los adultos como a los académicos.

La realidad como referencia aparece, paródicamente, como imágenes que borran el referente para dar primacía a lo referencial que guía la representación de las cartillas como es el investigar. Como ya he insistido, que carga con el lastre de los paradigmas empírico analíticos propios de las ciencias naturales, y que aquí, aplicado a la investigación en Derechos del Niño desde una perspectiva de las ciencias sociales, niega toda la discusión y el desarrollo de éstas (las ciencias sociales) para librarse de esta carga como único o principal paradigma para abordar la realidad y en donde esta sigue considerándose un hecho social que puede ser medido para identificar causas y controlar sus consecuencias. Desde un lugar hermenéutico, como se sabe, las ciencias sociales no tratan la realidad como hechos sociales medibles pues prima más el comprender –no el medir- la acción social y humana desde la lógica de sus actores, para orientarla más que para controlarla.

Por otra parte, esta forma convencional del quehacer científico, tal como aquí se representa, deja al margen que hay otras formas de conocimiento ancestral de la realidad,

tema que habría de considerarse importante dada la presencia importante en la población nacional de indígenas, afrodescendientes e incluso gitanos, de menor presencia cuantitativa en nuestra cultura, pero que hacen parte de la nación, desde otras formas de expresión, lo que supone vivir la cultura de otra manera, y con otros contenidos. En el caso de los afros, como de los indígenas, con rasgos de identidad versátiles, se borran todos sus signos culturales. Y aunque el caso del personaje indígena se construye con algunos referentes indígenas, su registro es homogenizado y estereotipado, por no referirme al discurso que es homogéneo en todos los personajes.

Los discursos que representan no solo despolitizan el hacer científico sino que lejos está de promover cambios y de transformar la realidad del lugar del sujeto, de promover cambio de posición social. La historia de Nacho es, por ejemplo, una banalización de la realidad de los niños marginales de Colombia, como lo es también de la situación política y social del país, en situación de pobreza y de conflicto bélico que afecta especialmente, aunque no únicamente, a los niños de los sectores campesinos y sus familias. Entre otras cosas la familia nuclear que representa la de Nacho no se corresponde con la realidad de familias que son extensivas o que carecen de padre y la madre es cabeza de hogar que debe asumir sola toda la responsabilidad familiar. Son personajes que al interior mismo responde a una jerarquización que se expresa en funciones, asociada a imágenes fijas de roles y categorías homogéneas que también se expresa en un vestuario de cierta manera uniforme, que dan cuenta de un consumo estereotipado también. No menos estereotipado y homogéneo es el lugar que asume la mujer.

Igualmente cabe valorar si el contenido de la ilustración del material es producto de trabajo reflexivo y maduro de construcción de los personajes o si, por el contrario, lo que se ha hecho es cumplir con un diseño que sirva de decorado del material, sin medir los diferentes significados e interpretaciones que de su lectura se puedan derivar y, aún más, sin sospechar que el resultado de un trabajo de interpretación de estas ilustraciones material permitiría concluir que muchas de estas imágenes entran en contradicción con algunos de los mensajes que se han querido transmitir; desde luego también, no excluye la referencia a valores y actitudes.

Podemos decir entonces que el conjunto de materiales pueden responder o confrontar los intereses educativos oficiales en correspondencia a su ideal de ciudadano que desde el Estado se quiera formar. Interés que, al mismo tiempo, suele condicionarse por el estatus

social de los individuos. Cómo se representan y de qué me hablan –presupuestos y valores subyacentes- las imágenes de estos materiales y cómo se orienta dicho contenido para ser utilizado con el propósito de crear realidades que orienten el proyecto de formación de nuevos ciudadanos comprometidos con un proyecto de nación que se promueve como democrático y respetuoso de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Pero también formación de ciudadanos con una actitud científica, comprometidos con la idea de generar una cultura de la ciencia y de la tecnología, idea está que se nos vende como “la ciencia” y como el espacio que nos permite llegar a verdades de unas parcelas de realidad, en que se excluye, al menos en lo visual, que hay otras formas de hacer ciencia y por tanto otras formas de ver la realidad. Dicho de otra manera, lo que no hace parte de los mensajes es que también la ciencia es un sistema de creencias que nos acerca de cierta manera a la realidad, con ciertas trayectorias pero también con ciertas intencionalidades que lo son de poder: la ciencia, como la imagen, no es neutra, y está cargada de valoraciones ideológicas.

5.2. El poder pedagógico de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza.

Las prácticas pedagógicas de los maestros de Primera Infancia (0-5 años) dan cuenta de su valor y esfuerzo cuando se trata de acercar a los niños a la realidad y, en este caso, al conocimiento de los derechos humanos. Para realizar esta tarea tan compleja, encuentran en la cultura visual un elemento fundamental para apoyar sus acciones pedagógicas. No obstante, esta tarea puede verse limitada en sus posibilidades, por el nivel de alfabetización visual que tenga el maestro, y por el tipo de teorías, enfoques o modelos pedagógicos que adopte.

En el caso de las maestras que decidieron acompañarnos en este proceso, se pudo observar un trabajo creativo y el interés por incluir a otros miembros de la comunidad educativa como los padres de familia. A pesar del hecho de reconocer que los materiales no eran adecuados para el grupo de niños que atendían, asumieron el reto de adaptarlo a sus propias necesidades, aunque siguiendo las directrices del programa, lo que suponía un aprendizaje que, a pesar de los obstáculos y limitaciones, lo asumieron con unos resultados importantes para el proceso, y con un impacto sobre las prácticas de las familias respecto de la educación de sus hijos.

No obstante lo anterior, hay que reconocerlo, hay una tendencia en los maestros a no cuestionar los contenidos ideológicos de los materiales y a hacer una lectura literal de la misma, ajustándose al texto para hacer una lectura descriptiva de la imagen: no considera las contradicciones entre discurso textual y discurso visual. En este sentido, la cultura visual de los maestros resulta insuficiente y carente de herramientas para leer entre líneas las connotaciones de algunos mensajes que funcionan como un currículum oculto, entendido como aquello que se enseña sin ser consciente de ello, y que no hacen parte del contenido curricular que la institución desarrolla y que el Estado traza.

De igual manera fue significativo que apropiaran la investigación como estrategia pedagógica, a través de la cual motivaron a los niños a participar. Una característica de esta apropiación fue la manera como lograron adaptar los fundamentos, la metodología y los materiales del programa para cumplir con los lineamientos pedagógicos y curriculares que establece la política pública para la Primera Infancia. Este mérito adquiere mayor significado si se tiene en cuenta que esta adaptación la tuvieron que hacer en cuanto tales fundamentos, metodologías y materiales no están pensados para estas edades sino para niños de 8 años en adelante. Sin embargo, muchos de los maestros que participaron comprendieron que era posible formar una actitud científica en estos niveles de edad, y que promover estos principios que orientan el trabajo científico tenía mucha relación con la promoción de valores útiles para la vida en comunidad.

Implementar el programa en sus hogares infantiles significó para las maestras, entre otras cosas, mayor cantidad de trabajo, considerando que tenían que dar cuenta escrita del proceso y separar tiempo para recibir asesoría externa del programa, pero también significó una ruptura con las rutinas de prácticas que usualmente desarrollan, y se dieron la oportunidad de enriquecer las actividades e interactuar con los padres, al tiempo que todos iban aprendiendo sobre los derechos de la niñez y la adolescencia, tema que tanto maestras como niños y padres de familia desconocían.

También adquiere significado, como estrategia, el quehacer investigativo que, para la mayoría de las maestras de educación inicial resultaba una experiencia novedosa para la que apenas estaban formadas. Un conocimiento que se agregaba a su bagaje pedagógico, a través del cual recrearon sus posibilidades de trabajo con niños y niñas, con resultados que en algunos casos sorprendieron al descubrir las posibilidades de estas herramientas.

Ahora bien, y con respecto a la cultura visual del maestro, queda por plantearse hasta qué punto lo visual condiciona la percepción de la realidad hasta el punto de estimular o saturar nuestra capacidad de conocer y conmovernos, como espectadores, otros eventos visuales que condicionan nuestro vínculo con la realidad, el deseo y la imaginación. Esto falta por estudiarse, tanto desde la perspectiva comunicacional como desde la pedagógica y desde la práctica educativa, temas que tendría que abordar cómo se forma esta cultura visual y qué produce esa experiencia con lo gráfico.

De igual manera, los maestros de Educación Inicial reconocieron en el uso de la imagen como recurso didáctico un potencial, que se podía explorar con mayor profundidad, para sacarlo de ese lugar de instrumentalización que ocupa en las instituciones educativas convencionales. Esto significa que le imprimieron mayor fuerza como elemento de motivación y de estrategia para promover la iniciativa y autonomía de los niños, su capacidad de descubrir, explorar, investigar, comunicar e intercambiar, además de atraer su interés por conocer y por expresar sus sentimientos y emociones. En esa medida, las imágenes que se retomaron de los materiales didácticos del programa tuvieron una presencia transversal en la implementación de los lineamientos pedagógicos y curriculares, en correspondencia con la política pública de Educación Inicial, y que se apoyan en los 4 pilares de la educación inicial: el Juego, la Literatura, el Arte y la Exploración del Medio, actividades fundamentales para el desarrollo del niño que las maestras desarrollaron en todas las sesiones.

Estos pilares se tradujeron en actividades de juego, pintura, teatro, música, narración de cuentos e historias alusivas a los derechos del niño tales como el derecho a la familia, el derecho a la salud, el derecho a jugar y a expresarse con imágenes, bien fuera coloreándolas o creándolas. Estas actividades también representaron para el maestro una oportunidad pedagógica para conocer mejor a los niños, al escucharles sus relatos, inspirados por las imágenes y las historias con las que acompañaban su exposición, relatos en los que los niños describían situaciones de su entorno familiar que daban cuenta de la vulnerabilidad en que muchos de ellos se encontraban. Al mismo tiempo, fue una oportunidad para dar respuesta a estos problemas al aportar al fortalecimiento de los derechos de los niños, al integrar a los padres de familia a las actividades, hecho que no es muy usual, que hacían parte de la investigación en derechos humanos como estrategia pedagógica. De esa manera, además de conocer también a los padres, generaron mayor

conciencia en las familias de los niños, las cuales admitían su desconocimiento de estos derechos.

Finalmente, hay que reconocer en esta experiencia las potencialidades del programa como un referente para fortalecer una cultura de la democracia, de los derechos humanos y de la ciencia. Estas posibilidades adquieren mayor fuerza cuando se integra, a la investigación como estrategia pedagógica, la imagen como un elemento de ambientación, conocimiento, motivación, sensibilización, expresión y comunicación. Para que estas cualidades de la imagen se potencialicen se requiere un enfoque pedagógico progresista que conceda a la imagen el valor que puede llegar a tener como dispositivo clave en la gestión del conocimiento escolar.

5.3. El poder pedagógico de la imagen como recurso de aprendizaje

Partiendo del hecho que educar la mirada no es sencillo, tampoco la curiosidad, y a eso se puede sumar el miedo escolar, la dominación y la autoridad, pero también la fraternidad y la complementariedad, la rivalidad y el respeto pueden entrar a jugar parte de la construcción social de la realidad, y de la manera como todos estos valores se expresen en la imagen y sean apropiados. Este es parte del poder de la imagen como estrategia pedagógica que es resuelto de manera diferente, según se trate de los alumnos o de los maestros.

Contrariamente a la lectura que hacen los adultos, y concretamente algunos maestros, la que hacen los niños parece ser una lectura más libre, menos condicionada en su percepción que les permite derivar preguntas que vayan más allá de lo que la imagen sugiere, y que dada la posibilidad de expresarlo a través de dibujos o socio dramas, teatralmente, hacen una lectura menos descriptiva y más matizadas por el relato. En algunos casos los niños formularon preguntas que liberaban las imágenes de los textos que la acompañaban.

Según la cultura visual y pedagógica del maestro, el uso que haga de la imagen puede ser crítico o reproductivo de la imagen. Algunos maestros se dejaban condicionar por las imágenes en su aspecto exterior y se limitaban a comprender el sentido que el autor quiso dar al relato visual, más allá de las connotaciones que un intérprete alerta haya podido descubrir o reconocer, independientemente de la intención expresa de los autores. Al

contrario de los maestros, en los niños se pudo observar que en su observación de las imágenes iban más directamente a los mensajes y la relación de estos con su realidad. De cierta manera mientras los maestros se ocupan de lo que la imagen significa, los niños expresan fascinación por los diferentes sentidos o significados que le den, lo cual tiene sentido dada la polisemia de la imagen, sus otros mensajes no evidentes, no expresos. Así, el sentido o significados que se le atribuyen a la imagen tienen concordancia con las historias personales, la experiencia de vida y las trayectorias.

El grado de alfabetización visual del maestro también puede incidir en el grado de condicionamiento, marcado por una gran cantidad de factores intelectuales, estéticos, vivenciales, culturales, teóricos y memorísticos, además de los muchos factores impuestos por su entorno y su cultura que hace que se preocupen más por las formas en que se presentan los mensajes visuales que en su contenido latente. Con relación a la percepción visual de los niños, se encontró que en el caso de estos, se preocupan más por lo que cuenta la viñeta, y aunque su experiencia cultural e intelectual sea más limitada, parece menos condicionada por los códigos culturales. De igual manera, más que la contemplación estética de la viñeta, su expresión o reacción frente a ella es más espontánea que la de sus maestros, lo que puede explicar que sea más atrevido ante la imagen al que incorpora, a su expresión narrativa, sus propias experiencias y recuerdos. Esto se pudo observar también en la manera afectiva en que los más pequeños se relacionaban e interactuaban con las imágenes y las figuras interactivas.

En algunos casos, las imágenes pierden fuerza en su mensaje como referencia a la convivencia con la diversidad, si bien gana otros sentidos a partir de la expresión de esperanzas y fantasías como la que representa a Nacho como un Robín Hood, idea que puede explicarse a partir de imaginar, en la campaña de expectativas, que el personaje que llegaría a la escuela podría tener la intención de ayudarlos a tener mayor bienestar material: viejas imágenes instaladas en la memoria visual de los niños, que motivaron a recrear sus fantasías y deseos de tener mejores situaciones para sus vidas.

En estas representaciones daban más cuenta de sueños, expectativas pero también preocupaciones, tristezas y ansiedad que las imágenes despertaban a partir de la memoria de los niños en que sus realidades cotidianas construidas de carencias, de temores por experiencias de desplazamiento que entraban en juego y eran recreadas a través de la expresión de nuevas imágenes pero también a partir de reconstrucción de historias

familiares, inspiradas por los relatos sobre un niño víctima de maltrato, obligado a trabajar y a vivir en la calle, sin familia, como la misma historia de muchos de estos niños, historias que les llevaba a formular preguntas, en el caso de los más pequeños, sobre la razón de tales situaciones y a responderse que era por falta de amor de los padres hacia muchos niños. En este sentido puedo reconocer el poder polisémico de las imágenes trabajadas, y su apertura a un juego muy amplio de usos e interpretaciones que hizo de estas imágenes un instrumento atractivo, aunque también difícil de manejar como estrategia pedagógica. Por experiencias de algunos maestros, hubo situaciones en que quedaron en evidencia ética frente a sus alumnos, que los obligó a ser recursivos en sus respuestas y en el manejo de situaciones en que, en el caso de la “campana de expectativas” se generaron entre los más pequeños.

En el caso de los jóvenes la interpretación y uso resultó menos condicionado y más libre o autónomo. Además, generó otro tipo de situaciones que los indujo a realizar gestión ante la institución para el uso visual de los espacios escolares. También el desarrollo de habilidades de gestión surgió desde el inicio mismo del proyecto en que asumieron la participación en los proyectos sin contar con la sin acompañamiento de los maestros, solo con el aval de la firma de los directivos de los planteles, una de las exigencias que demandaba el proyecto para tener en cuenta a las instituciones y a sus grupos.

Esta experiencia permitió establecer otro tipo de relación entre maestros y estudiantes, en que el maestro se desprendía de su autoridad. Este hecho fue novedoso para ellos y para sus estudiantes. El experimentar un lugar de relación más cercano fue la oportunidad de integrarse mejor, y sentir que no tenía que tener siempre respuestas a las preguntas de los estudiantes. Por su parte, para los estudiantes ser tratados desde el reconocimiento y respeto de sus profesores les acercó y les hizo comprender las posibilidades de la solidaridad en los procesos de enseñanza /aprendizaje. Una manera diferente de comprender el sentido de la responsabilidad de sí, de la autonomía y del compromiso libre con un equipo. De esa manera, estos procesos incentivaron en los jóvenes y niños participantes un uso creativo de la imagen que se tradujo en la producción de nuevas imágenes, y en el reconocimiento de las posibilidades de la imagen como herramienta de aprendizaje, de ambientación y de decoración, de juego y de producción de nuevos mensajes visuales. Estas son pues algunas de las utilidades de la imagen.

Finalmente, el uso de la imagen como estrategia pedagógica, si bien requiere más iniciativa de los maestros, también es necesario un compromiso de las instituciones educativa en apoyar estos procesos de gestión del conocimiento, desde la formación investigativa en la escuela, y eso significa darles tiempo, espacios adecuados y, en general, condiciones para que niños y maestros puedan realizar sus actividades con mayor calidad. Solo así los niños podrán prepararse para hacer y ser parte de una cultura ciudadana y democrática de la ciencia y de la innovación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alzate P., María Victoria et. al. «Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria. 1960-1996.» *Proyecto Colciencias-Universidad Tecnológica de Pereira*, 1998.
- Archuf, Leonor. «Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada.» En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, 75-84. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006.
- Arévalo, Javier. «Imagen y pedagogía.» En *Didáctica de los medios de comunicación*, de Javier Arévalo Zamudio y Guadalupe (Coords.) Hernández, 22-28. México: Secretaría Nacional de Educación, 1998.
- Arizpe, Evelyn, y Morag Styles. *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Traducido por María Vinós. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Balibar, Étienne. *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa, 1997/2005.
- Barthes, Roland. *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Beltrán Herrera, Claudia Ximena, y Tania Jenny Rubiano Adán. «Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: Iconografía e Historia.» Editado por Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto y Consejo Español de Estudios Iberoamericanos. *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica, XIV Encuentro de Latinoamericanistas españoles*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2010. 643-659.
- Berger, Peter, y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1986-2005.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci, y Gianfranco Pasquino. *Diccionario de Política*. 2011. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- Botero, Patricia, y Sara Alvarado. «Niñez, ¿política? y cotidianidad.» *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud* (Universidad de Manizales) 4, n° 2 (Julio-Diciembre 2006): 97-130.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. 2a. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1997.

- Carroll, Lewis. «La falsa tortuga y el baile de la langosta.» Cap. IX de *Alicia en el país de las maravillas*. Chile: Ediciones del sur, 2003.
- Castillo del Troncoso, Alberto. «Imágenes y representaciones de la niñez en México en el cambio del siglo XIX al XX. Algunas consideraciones en torno a la construcción de una historia cultural.» *Revista Cuicuilco* (México, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)) 10, n° 29 (septiembre-diciembre 2003).
- Català Domenech, Josep M. *La violación de la mirada: La imagen entre el ojo y el espejo*. Madrid: Fundesco, 1993.
- Colciencias, Programa Ondas. *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del programa Ondas*. Bogotá, 2007.
- . *Ondas en expansión. Informe 2001-2003*. Bogotá: Colciencias, 2003.
- Colciencias-Programa Ondas, Rodrigo Arévalo y Juan Carlos Prieto (Diseño e ilustración original). *Cartillas de investigación en el aula: Nacho Derecho en la onda de nuestros derechos*. 5 vols. Bogotá: Prograf, 2011.
- Colciencias-Programa Ondas, y Sandra (Ilustradora) Ardila. «Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación. Guía de la investigación y la Innovación del Programa Ondas.» Bogotá: Editorial Edeco, 2007.
- Colombia por la Primera Infancia. *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, Diciembre de 2006.
- Cruder, Gabriela. *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: La crujía, 2008.
- Cubero Vázquez, Karol Viviana, y Lucía Svetlana Villanueva Monge. «La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista.» *Revista Nuevo Humanismo del Centro de Estudios Generales* (Universidad Nacional de Costa Rica) 2, n° 1 (Enero-Junio 2014): 37-50.
- Daza Cárdenas, Arley. «Visualidades discursivas.» *Nómadas* (Universidad Central), n° 34 (Abril 2011): 229-240.
- de Saint-Exupéry, Antoine. *El principito*. 33a. Edición. Madrid: Alianza, 1995.
- Díaz, Fanuel Hanán. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Colombia: Editorial Norma, 2007.
- Didi-Huberman, Georges. *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Machado Libros, 2008.

- Documento n. 10. *Desarrollo infantil y competencias en La primera infancia*. Bogotá, 2011.
- Dorfman, Ariel, y Armand Mattelart. *Para leer la Pato Donald: comunicación de masas y colonialismo*. 39a. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Durán, Teresa. *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Traducido por L. Urrutia. Barcelona: Octaedro, 2009.
- Dussel, Inés, y Daniela Gutiérrez. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2006.
- Escolano Benito, Agustín. *Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes*. Vol. 2, de *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, editado por Agustín Escolano Benito, 19-46. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.
- Estébanez, Paciano Feroso. *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. 2a. Edición. Barcelona: Ceac ediciones, 1985.
- Estulin, Daniel. *El instituto Tavistock*. Traducido por Cristina Martín. Barcelona: Ediciones B, 2011.
- Expresión mujeres. *Canal Expresión mujeres*. 7 de Marzo de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=CZxyc7dYbWA> (último acceso: 27 de marzo de 2015).
- Fandiño, Graciela, y Yolanda Reyes. *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá: Colombiaprende, 2012.
- Fernández de los campos, Aída Elia. «La Convención de los derechos del niño.» *Reflexión Política* 1.2 1, n° 2 (1999).
- Ferreiro, Emilia. «Leer y escribir en un mundo cambiante. Exposición en el Congreso Mundial de Editores.» *Novedades Educativas*, n° 115 (Mayo 2000).
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI, 1968.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1969.
- . *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para las prácticas educativas*. 11a. Edición. México: Siglo XXI, 2006.
- . *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 2005.

- Fundación para la Educación y el Desarrollo Social (FES), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación (COLCIENCIAS). «Nacho Derecho en la Onda de nuestros derechos.» 2005. <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/index.html> (último acceso: 11 de noviembre de 2014).
- Galeano, Eduardo. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- Gantiva Silva, Jorge. «La Ilustración, la escuela pública y la Revolución Francesa.» *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, n° 21 (1989): 22-29.
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- . *Las Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Garí, Joan. *La conversación mural. Ensayo para una lectura del graffiti*. Madrid: Fundesco, 1995.
- Gennari, Mario. *La educación estética*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Giroux, Henry. *Teoría y Resistencia en Educación*. 2a. Edición. México: Siglo XXI, 1995.
- González Alcantud, José Antonio. «El expresionismo alemán o la búsqueda de la expresión en el Primitivismo.» Cap. 5 de *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*, 175-230. Barcelona: Anthropos, 1989.
- Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Valencia: Universidad de Valencia, 1997.
- Hargreaves, David J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, 2002.
- Herbart, Johann Friedrich, y Lorenzo Luzuriaga. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura, 1935.
- Hernández Belver, Manuel. «Introducción: el arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil.» *Arte, Individuo y Sociedad*, 2002: 9-43.
- Hidalgo, Carmen. «Los libros infantiles españoles en los años 90. Los personajes y su representación gráfica.» Cap. 13 de *Educación artística y arte infantil*, editado por Manuel Hernández Belver y Manuel Sánchez Méndez, 145-151. Madrid: Fundamentos, 2000.
- Huigue, René. «Los poderes de la imagen.» Cap. 1 de *Sobre el papel de la imagen*, traducido por Juan Eduardo Cirlot, 15-25. Barcelona: Labor, 1968.
- Ibañez, Thomas. «Política, lenguaje y resistencia: entrevista con Noam Chomsky.» *Revista Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, 1993: 125-134.

- Jaramillo Uribe, Jaime. *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*. Bogotá: Alfaomega colombiana, 2002.
- Jimenez, Juan de Dios y otros. «Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto.» *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, n° 11 (Enero 1997): 75-85.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003.
- Klein, Naomi. *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Llorente Cámara, Enrique. «Imágenes en la enseñanza.» *Revista de Psicodidáctica*, n° 9 (2000): 118-134.
- Lozano, Jorge Sebastián. *El audiovisual y la educación para el desarrollo del entretenimiento a la participación*. Valencia: Fundación Mainel, 2009.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La escuela Nueva Pública*. Buenos Aires: Losada, 1965.
- Malosetti Costa, Laura. «Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar.» Cap. 9 de *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutierrez. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2006.
- Martin, Aurelio Saínz. «El animismo en el arte infantil.» *Educación artística y arte infantil* (Editorial Fundamentos), 2000: 85-96.
- Martin-Barbero, Jesús. «Jóvenes, desorden cultural y palimpsestos de identidad.» (Siglo del Hombre) 1998: 22-45.
- Marx, Karl, y Frederich Engels. *La ideología alemana*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos, 1973.
- Mattelard, Armand, entrevista de Analia Reale y Carlos Mangone. «Entrevista con Armand Mattelard. Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica.» *Revista*. Brasil, (2003): 12-32.
- Méndez, Zaira. *Aprendizaje y cognición*. San José de Costa Rica: EUNED, 2003.
- . *Aprendizaje y Cognición*. San José de Costa Rica: Euned, 2010.
- Mitchell, W.J.Thomas. *Teoría de la imagen: Ensayos sobre representación verbal y visual*. Vol. 5. Chicago: Editorial Akal, 2009.
- Moreira, Manuel Area. «Los medios y materiales impresos en el currículum.» En *Para una Tecnología educativa*, editado por Juana María Sancho, 85 –108. Barcelona: Horsori, 1994.

- Núñez Mariel, Mario. *Entre terroristas. Una política exterior para el mundo del terror*. 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Ondas, VI Comité Nacional del Programa. «Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas.» Bogotá: Reprograf, 2005.
- Orozco Abad, Iván. *Combatientes, rebeldes y terroristas. Gerra y Derecho en Colombia*. 2a. ed. Bogotá: Temis, 2006.
- Otero, María Rita, y Ileana María Greca. «Las imágenes en los textos de Física: entre el optimismo y la prudencia.» *Cuaderno Brasileiro de Ensino de Física*, 2004: 35-64.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Grao, 2004.
- Piaget, Jean. *El Origen de la Inteligencia en los Niños*. Nueva York: Prensa Internacional de Universidades, 1952.
- Presidencia de la República. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, 1991.
- Prigogine, Illya. «L'Ordre par Fluctuations et le Système Social.» En *L'Idée de Régulation dans les Sciences*, editado por A. Lichnerowicz et. al., 153-191. París: Maloine, 1977.
- Programa ondas-Colciencias. *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos Pedagógicos del Programa Ondas*. Bogotá, 2006.
- Prout, Alan, y Allison James. *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*. Vol. 2, de *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, editado por Alan Prout y Allison James, 7-33. London: Routledge-Falmer, 1997.
- Quintana, Ángel. *Fábulas de lo visible: el cine como creador de realidades*. Barcelona: Acanalado, 2003.
- Raney, Karen. «A matter of Survival. On Deing Visually Literate.» *The English and Media Magazine*, nº 39 (1998): 37-42.
- Reale, Analia, y Carlos Mangone. «Entrevista con Armand Mattelart. Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica.» *Revista Causas y Azares*, 1996: 7-23.
- Richard, Nelly. «Estudios visuales y políticas de la mirada.» En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutierrez, 97-109. Ediciones Manantial, 2006.
- Rodríguez Diéguez, Jose Luis. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

- Rodriguez Romero, Nana. «La comunicación en la educación, la pedagogía y la didáctica.» *Cuadernos de Psicopedagogía*, nº 55 (2008): 9-70.
- Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio o de la Educación*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- Rubin, Gayle. «El tráfico de mujeres. Notas sobre la 'economía política' del sexo.» En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa universitaire d'études de genre (Pueg), 1975.
- Sáinz Martín, Aurelio. *El animismo en el arte infantil*. Madrid: Fundamentos, 2000.
- Serrano Amaya, José Fernando. «Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil.» *Revista Nómadas*, nº 16 (2002): 10-25.
- Silva, Renán. «Imagen de la mujer en los textos escolares. Contribución a un análisis.» *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional), nº 4 (II Semestre 1979): 9-52.
- Sontag, Susan. *Ante el dolor de los demás*. Traducido por A. Major. Madrid: Alfaguara, 2003.
- Tonucci, Francesco. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Grao, 2015.
- Touraine, Alain. *Producción de la sociedad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Valencia Giraldo, S., y GAAH., Oniria. Aragon Holguin. *Novela-álbum: palabra e imagen*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, 2009.
- Vergara, Ana, Mónica Peña, Paulina Chávez, y Enrique Vergara. «Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.» *Psicoperspectivas* 14, nº 1 (enero 2015): 55-65.
- Vilches, Lorenzo. *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.
- Villafañe, Justo. *Introducción a la teoría de la imagen*. 4a. edición. Madrid: Pirámide, 1992.
- Vygotsky, Lev Semenovich. *Pensamiento y lenguaje*. Editado por Alex Kozulin. Barcelona: Paidós, 1995.
- Zunzunegui Diez, Santos. *Pensar la imagen*. 2a. Edición. Madrid: Cátedra, 1992.

7. ANEXOS

Los anexos del 1 al 8 consultar en las siguientes direcciones:

Anexo 1 Xua, Teo y sus amigos en la Onda de la investigación.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat5/sub1/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 2 El diario de Nacho Derecho.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat17/sub1/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 3 La cosecha de Nacho Derecho.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat17/sub2/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 4 Nacho derecho en la Onda del Concepto.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat17/sub3/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 5 Nacho Derecho en la Onda de la difusión

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat17/sub5/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 6 Nacho Derecho en la Onda de la defensa y la garantía.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat17/sub4/files/assets/downloads/publication.pdf>

Anexo 7 El diario de Nacho Derecho y Luna.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat1/sub4/index.html>

Anexo 8 La ruta de investigación de Nacho Derecho y Luna. En la Onda de nuestros derechos.

<http://legadoweb.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat1/sub2/files/assets/downloads/publication.pdf>

Los anexos del 9 al 19 consultar en las siguientes páginas:

Anexo 9 Informe Final Inst. Educ. Joaquín de Cayzedo y Cuero, Municipio de Cali	303
Anexo 10 Informe final Jardín Infantil los Ositos de la Floresta, Municipio de Cali	323
Anexo 11 Hogar Infantil Semillita de amor y convivencia	366
Anexo 12 Hogar Infantil San Vicente, Casa Santo Domingo	377
Anexo 13 Informe Institución Educativa Eleazar Libreros, Municipio de Andalucía	388
Anexo 14 Informe Hogar Alegría Infantil	400
Anexo 15 Informe Hogar Infantil Villacolombia	416
Anexo 16 Informe Hogar Infantil Club de Leones, Municipio de Jamundí	421
Anexo 17 Informe Institución Educativa Julio Caicedo Y Téllez	448
Anexo 18 Informe Jardín Social el Paraíso de Comfandi	454
Anexo 18.1 Jardín Social el Paraíso de Comfandi (Friso Historia de Nacho Derecho)	509
Anexo 18.2 Jardín Social el Paraíso (Friso Historia de la Convención de los Derechos del niño)	511
Anexo 19 Informe Hogar Infantil el Amparo de los niños	513

INSTITUCION EDUCATIVA JOAQUIN DE CAYZEDO Y CUERO

PROGRAMA ONDAS COLCIENCIAS VALLE DEL CAUCA

PROYECTO NACHO DERECHO EN JOCAYCU

ONDAS COLCIENCIAS “NACHO DERECHO”

ASESORA: LILIANA MARIA OSPINA GARCIA. AÑO LECTIVO 2009-2010

NACHO DERECHO : Este proyecto es realizado por l@s estudiantes de la institución Ed. Joaquín de Cayzedo y Cuero con el fin de aprender y conocer sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los grados 5º básica primaria y 9º,10ºy 11º de básica secundaria.

La pregunta que desarrollamos en la institución educativa con los estudiantes de todas las jornadas, es ¿Cuáles son los derechos que tenemos y por que no se garantizan? ya que como jóvenes nos damos cuenta que en el país se violan mucho todo los derechos; estamos convencid@s que conociendo que derechos tenemos podemos reclamarlos, una ves conozcamos las formas de exigir su cumplimiento y además de la importancia de reclamarlos conociendo los mecanismos de exigibilidad que existen para hacerlo. Una manera de lograr esta meta es participando activamente en el desarrollo de la investigación realizando las consultas necesarias y las visitas a las entidades correspondientes para obtener las herramientas deseadas por cada un@ en la investigacion.

Hay que tener en cuenta que en la actualidad la institución cuenta con un alto grado de desinformación sobre los derechos de los niños, no obstante para desempeñar el proyecto se realizo una serie de encuestas, para saber en que consistían y que instituciones cumplen con proteger a l@s niñ@s

¿COMO ME ENTERE DEL PROGRAMA?

- ⊙ **Nos enteramos del programa por medio de la licenciada Mary Cruz Castro Quintero de la institución quien ha participado desde el inicio del programa Ondas con otros estudiantes, y nos informó, además el aprendizaje por medio**

de la asesora Liliana María Ospina García que nos guio en todas las dudas planteadas en el tema.

¿COMO SURGIO LA PREGUNTA DE INVESTIGACION?

- Los diferentes grados elaboramos lluvia de preguntas de acuerdo con las dudas de cada estudiante, y luego en un ejercicio democrático seleccionamos las preguntas que enviaríamos a ondas.

¿COMO SURGIO LA PREGUNTA DE INVESTIGACION?

- Los diferentes grados elaboramos lluvia de preguntas de acuerdo con los intereses y las dudas de cada estudiante, y luego en un ejercicio democrático seleccionamos las preguntas que enviaríamos de cada curso para que participaran en la convocatoria de ondas. Después de muchas preguntas realizadas fueron seleccionadas dos y son las que estamos desarrollando en los equipos de investigación, lo interesante de esta pregunta es que la desarrollan todo los estudiantes de la institución ya que es un proyecto estructurado el de NACHO DERECHO.

DESARROLLO Y AVANCES DEL PROYECTO

Primero l@s estudiantes organizamos los representantes de los equipos en cada salón, luego fuimos ciudad@s para socializar el proyecto que íbamos a realizar “NACHO DERECHO” con la asesora y la maestra co- investigadora el día 12-08-2010.

La semana siguiente dimos curso al desarrollo del proyecto distribuyendo y conformando los grupos de trabajo por cada salón para articular la participación de toda la comunidad educativa.

En ese periodo se cumplieron 2 fases: la divulgación y la de iniciar con la investigación del proyecto. Aquí se eligieron en cada salón los estudiantes que democráticamente se constituirían como equipo de sembradores, pregoneros y recolectores

- Después el grupo de sembradores aplicó la encuesta en cada una de sus aulas de clase, respectivamente 30-08-2010.
- Reunión de análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta; y allí mismo se resolvieron dudas al respecto.
- Solución de la cartilla #1 (preguntas 1y 2), dando respuestas a las dudas planteadas por l@s estudiantes de acuerdo a las inquietudes y los intereses en cada grado.
- Revisión de los resultados que arrojo la encuesta y análisis de los porcentajes equivalentes a las respuestas que genero la aplicación de la encuesta.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

- Nos hemos dado cuenta de cuales son los derechos humanos que tenemos y la importancia del significado que tienen para todas las personas; especialmente la importancia que tiene conocerlos desde las edades que tenemos como niñ@s y l@s jóvenes.
- En el proyecto hemos aprendido la importancia de defender los derechos de los niños, niñas, jóvenes y todo los que hacen parte de nuestra dignidad.
- Conocimos que existen varias instituciones que tienen como fin defender y hacer valer los derechos de los niños, niñas y jóvenes y es importante que interioricemos estas entidades ya que son alianzas importantes para nuestra vida.
- los derechos deben ser respetados por cada uno de los integrantes de una comunidad para garantizar la prolongación de la vida con dignidad y esta situación es difícil por que a veces desde las casas en los hogares, en la escuela, en la sociedad, y los gobernantes, en todos estos campos se violan todo los derechos.
- Que se debe trabajar para que la infancia este protegida tanto por instituciones publicas como por las privadas y prevalezca el derecho a la defensa de la vida ya que en nuestro país esa realidad es cruel por la violación permanentemente de este derecho.
- Que las instituciones deben realizar mas campañas para que todos conozcamos sus objetivos, brindar apoyo a todas las personas a las que se les vulneran sus derechos y acompañar periódicamente a las instituciones para fortalecer estos conocimientos.

¿QUE HEMOS HECHO?

● **RELATO:**

la convocatoria de Ondas nos intereso mucho por la forma como cada curso elaboro la lluvia de ideas y las preguntas que salieron todas fueron muy interesantes por que recogía los intereses y las dudas que nos planteamos del mundo que vivimos y las cosas que nos causan inquietud, por las edades que tenemos, los grupos a los que pertenecemos y la relación que establecemos con el medio

Primero nos ha motivado mucho el proyecto, ya que en esta institución se trabaja en pro de los derechos de l@s niñ@s, jóvenes y pensamos que este proyecto nos va a dejar muchos conocimientos para seguir trabajando por la defensa de los derechos humanos

Se ha mostrado mucho interés por la investigación y grandes capacidades por l@s estudiantes que lideran el proyecto en cada curso, es decir que el equipo dinamizador de la investigación esta en la ONDA y se interesa por el desarrollo de la investigación para hacer valer los derechos de los niños, niñas y jóvenes en la comunidad educativa y la sociedad en general.



Ivon Guerrero socializando el proyecto a sus pares academicos

Para el desarrollo del proyecto hemos realizado diferentes actividades:

- Investigamos sobre la convocatoria que la profesora nos explico en el salón
- Formulamos en el tablero la lluvia de preguntas
- Elegimos las preguntas con las que participaríamos a la convocatoria ONDAS por los diferentes grados
- Divulgamos la pregunta seleccionada por Ondas de la Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero
- Socializamos la propuesta elegida a todos los y las estudiantes, padres, madres de familia, acudientes, docentes y directivos docentes de la comunidad educativa

Recibimos la asesoría de la Sra. Liliana María Ospina García quien nos acompañara en el desarrollo de la propuesta investigativa.

- Segunda asesoría y entrega de materiales, encuestas para aplicarla en la institución.
- Aplicamos la encuesta a todos los grupos desde el grado 5º hasta 11º.
- Nos enfocamos en qué consisten los derechos.
- Generamos debates en los salones sobre situaciones dadas que afectan los derechos humanos.



Estudiantes elaborando cronograma de actividades para el desarrollo del proyecto



Participación de los/ las pares, equipos dinamizadores del proyecto en la institución en compañía de la asesora y docente investigadora para dinamizar las actividades que necesitamos en el desarrollo del proyecto

QUE NOS HA GUSTADO DEL PROYECTO

- ☉ Nos ha gustado del proyecto el acompañamiento que ha tenido la asesora Liliana María Ospina con el desarrollo del proyecto en la institución.



Liliana Maria Ospina en la asesoría del proyecto



estudiantes recolectores en el desarrollo de la encuesta

También el apoyo permanente de la profesora Mary Cruz Castro, ya que nos motiva, nos guía y orienta en todo lo que necesitamos.

Pero lo que mas nos agrada es que todos los/ las estudiantes deseen tratar este tema (derechos de los niños, niñas y jóvenes) por que queremos aprender y conocer los derechos que tenemos.



estudiantes de grado 11 resuelven la encuesta Nacho Derecho



¿QUE NOS HA MOTIVADO?

Saber que hay personas y organizaciones que se interesan por defender y hacer valer nuestros derechos.

Ayudar a que cada día las personas estén más informadas sobre el tema para que no se dejen violar sus derechos.

Aplicamos esencialmente el derecho de igualdad (rectores, coordinadores, docentes, estudiantes y personal administrativo).



estableciendo acuerdos para continuar con la investigación



la clase de español y derecho



Estudiantes 11-3 realizando la encuesta de DDHH



¿QUE NO NOS HA GUSTADO?

- ⦿ A la fecha no hemos podido desempeñar algunas actividades que tenemos en el cronograma de actividades por que no han desembolsado el apoyo monetario que nos aseguro el proyecto y esta situación ha perjudicado el desarrollo propuesto en el cronograma y retrasado algunas actividades que ya debíamos haber realizado.
- ⦿ Nos perjudica esta dificultad con el recurso económico ya que los equipos necesitamos realizar actividades planteadas con anterioridad que requieren de compra de insumos útiles, e implementos para el desarrollo del proyecto.

IMPACTOS Y RESULTADOS.

- ⦿ El proyecto ha despertado el interés de las y los estudiantes frente a la temática (NACHO DERECHO).
- ⦿ hacer reflexionar a los estudiantes sobre el conocimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.
- ⦿ Fomentar el interés y la comunicación sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes.
- ⦿ Ayudar a niños, niñas y jóvenes que no se les vulnere los derechos con el apoyo de instituciones que deben garantizarlos como el ICBF, comisaria de familia y otras entidades.
- ⦿ Los equipos hemos ganado espacios en la institución y con los docentes y directivos docentes para solucionar el problema planteado en la investigación.
- ⦿ Más atención sobre el tema tanto de estudiantes como docentes y directivos docentes.
- ⦿ Los estudiantes que pertenecemos a los grupos de sembradores, recolectores, pregoneros estamos comprometid@s con el desarrollo de la investigación ya que la motivación es grande y el interés que tenemos crece cada día más.



estudiantes de noveno aplicación de la encuesta y debate del tema Derechos Humanos.

CONCLUSIONES.

- ⦿ En el tiempo que llevamos desarrollando la investigación hemos logrado:
- ⦿ Interiorizar y poner en práctica las fases del proyecto y su ejecución en la institución Jocaycu .
- ⦿ Informarnos sobre nuestros derechos la importancia que tiene este conocimiento para nosotr@s y todo lo que involucran estos conocimientos.
- ⦿ Interesarnos mas por leer la constitución política de 1991 ya que allí se consagran los derechos que tenemos además interiorizamos la información de las cartillas del proyecto y discutimos sobre la temática apropiando los derechos que tenemos.
- ⦿ Movilizar a la institución educativa en el desarrollo de la temática NACHO DERECHO
- ⦿ Docentes y directivos docentes están interesado y motivados acompañándonos en todas las actividades para desarrollar la temática.
- ⦿ Tomar conciencia de que los derechos de los niños, las niñas, las y los jóvenes no son juego y que tenemos que hacerlos valer, tenemos que defenderlos y ponerlos en acción y en practica para que no se sigan vulnerando.
- ⦿ Que hay mucha gente que no conoce los derechos de los niños, las niñas, las y los jóvenes a pesar de que ya tengan edad suficiente para tener conciencia de ellos (derechos).



Nacho y los derecho.

FASES Y DESARROLLO DEL PROYECTO.



Las discusiones abordadas alrededor de los derechos de niñas. Niños, jóvenes y cumpliendo con los objetivos de la investigación las estudiantes discuten en torno las instituciones sociales en donde mas se vulneran los derechos, los derechos que mas se vulneran, los que mas conocen y apropian los / las estudiantes



Cuales son los derechos que mas se nos vulneran como jóvenes discusión que género múltiples aportes en el grado decimo



Estudiantes Alexander Monedero, Andrés Machado, del quipo dinamizador y docente investigadora Mary Cruz Castro Q. en la onda de Nacho derecho.

FASE 1 PLANEACION.

En la fase 1 se planeo el trabajo en la institución educativa y se propone la organización por equipos para dar a conocer el proyecto, las actividades que se realizaran y como los equipos de investigación que se han consolidado harán el desarrollo de la propuesta.



Estudiantes pensando la estrategia de organizarse y las actividades a realizar para generar opiniones y participación de todos y todas en la institución educativa.



Representantes de los equipos de recolectores, sembradores y pregoneros preocupados por promover en la comunidad estudiantil actividades que beneficien la difusión, comunicación, defensa y el respeto por los derechos de los niños, niñas y jóvenes.



FASE 3. IMPLEMENTACION

El momento 1 de la fase de implementación permitió aplicar la encuesta, fue un ejercicio muy interesante para las y los estudiantes se generó una serie de dudas entre ellos, que hizo visible por un lado la preocupación por conocer este tema y de otro lado dejó ver el desconocimiento en algunos de los estudiantes, también le permitió contestar a preguntas que los hicieron reflexionar sobre la importancia de los derechos, y como los están viviendo si conocen o no que derechos tienen, la

importancia de los mismos, quienes son las personas y /o entidades responsables de garantizarlos.



Los equipos discuten analizan y consolidan la información registrada en la encuesta, a partir de los resultados proponen tareas para avanzar en los derechos que son mencionados, los que mas se conocen, los vulnerados y como las y los estudiantes pueden conocer mas sobre este tema a partir de la investigación y consulta para intercambiar los avances en el aula y en las discusiones con estudiantes de otros grados de la institución.

COMUNICACION DE LOS RESULTADOS.

En esta fase fue importante el resultado generado ya que la instituciones educativas fue permeada por el proyecto, se genero una movilización al interior de la institución y en los hogares ya que nuestras familias también participaron activamente con el desarrollo de este proyecto



Compartiendo intereses derechos y aprendizajes



La institución se mueve con los derechos humanos

Otro momento importante fue a nivel local, regional e intermunicipal ya que participamos en la muestra empresarial de la ciencia la tecnología y Emprendimiento teniendo en cuenta las TICS, donde la convocatoria fue realizada por la secretaria de educación municipal y se hizo el intercambio con instituciones educativas de la ciudad Santiago Cali y otros municipios convocados.



"Yo opino que los derechos son para conocerlos y exigirlos" Julieth Mejía.



Visitantes de diversas instituciones local e intermunicipal enriquecieron el stand con sus aportes al trabajo de la institución educativa jocaycu.



Compartiendo con estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali los avances del proyecto y las apreciaciones que tienen las y los estudiantes del jocaycu en un trabajo realizado en folletos.



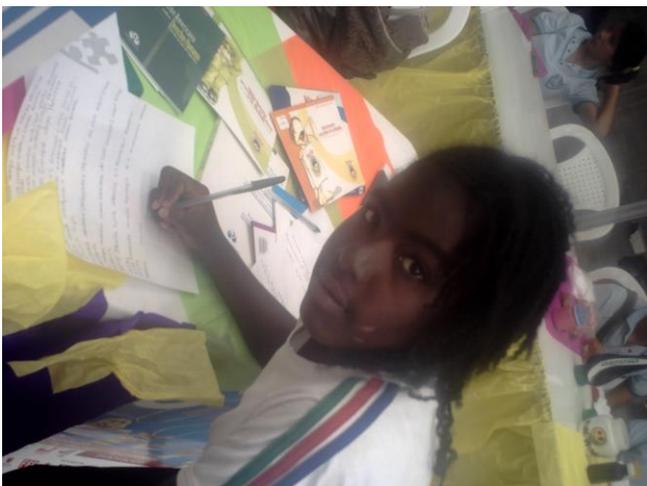
En la Onda de la investigación Compartiendo los avances del proyecto con pares de otras instituciones educativas



Las niñas asistentes escribiendo opiniones a cerca de los avances del proyecto



Profesora y estudiantes del Norte del Cauca visitando el stand del proyecto y expresando opiniones al respeto



“Me parece muy importante lo que estan enseñando con este proyecto sobre los derechos humanos” Estudiante visitante del Stand.



“Muchos estudiantes nos dejaron opiniones y se interesaron por saber mas del proyecto que estamos realizando” Sonia Hernandez.



Profesor Steiner Libreros de la institución, profesora de la Universidad del Valle y del programa Ondas, estudiantes de diferentes instituciones visitando el stand del proyecto Ondas Nacho derecho desarrollado en la institución educativa



La capacidad de asombro y el interés de las y los niños fue enriquecedor de igual forma las opiniones que generaron en el conversatorio cuando visitaron el stand Nacho derecho.

EL FESTIVAL DE LA ONDA DE NACHO DERECHO

Dentro de las actividades realizadas por las y los estudiantes estuvo **EL FESTIVAL DE LA ONDA DE NACHO DERECHO**: donde cada estudiante elaboro un folleto con los avances del proyecto, como producto de los talleres, exposiciones, conversatorios e intercambios de saberes desarrollados en diferentes actividades; dando a conocer sus aprendizajes, los resultados de las discusiones, opiniones sobre los derechos que tenemos. A continuación alguna apreciaciones de las elaboraciones en folletos:



Elaboro Tatiana Herrera

❖ NACHO DERECHO EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS

“Actualmente los derechos mas violentados son: La salud y la educación:

Se violentan a diario con pequeñeces, es decir, cuando se lleva a un niño al hospital se revisa continuamente una historia si9n prestarle atención medica inmediata

En la educación se violenta ya que hay muchas familias que no meten sus hijos/ as a estudiar; alejándolos de posibilidades tanto económicos como sociales.

Los protectores de estos derechos son el ICBF, comisarias de familia, centros de salud entre otros” **Sonia Hernández**.



elaboro kelly johana Perez Rios.

❖ MIS DERECHOS

“Los derechos de nosotras las niñas: tenemos derecho a ser tratados en cualquier centro medico, cuando lo necesitemos

Tenemos derecho a ser escuchados sin importar que tan pequeños seamos ni en donde nos encontremos

Tenemos derecho a ser criados en un hogar con una familia que responda por nosotros

Tenemos derecho a la alimentacion

Tenemos derecho a estudio a educarnos para poder especializarnos en algo y en un futuro ser los que estemos manejando el futuro de nuestro pais, es por eso que necesitamos que nos den el estudio.

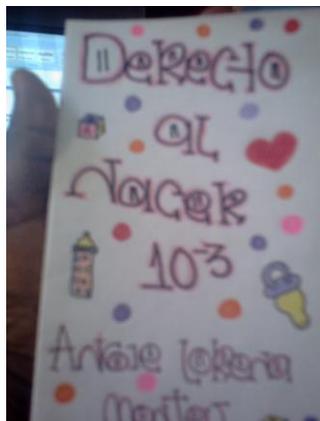
Que son los derechos? Los derechos que nos brinda el estado son unas garantias que nos permiten tener una vida digna y lograr ser alguien con capacidad de opinar y de discutir sobre temas que afectan a la sociedad y asi mismo tratar de encontrarle solucion”. **POR UN MUNDO MEJOR** KELLY JOHANA PEREZ RIOS Grado 9º.

❖ “DERECHOS DEL NIÑO.

DERECHO A LA VIDA: Todos tenemos derecho a vivir y dignamente. Nadie decide que no debemos o podemos vivir

Derecho a la Educacion: Todos tenemos derecho a tener una formacion para proyectarnos en el futuro.

“RESPETEMOS Y HAGAMOS RESPETAR NUESTROS DERECHOS”. Tatiana Hernandez grado 10.



Elaboro Angie Lorena Montes.

❖ “DERECHO AL NACER: Todos podemos nacer y cumplir este derecho

Toda persona tiene el derecho a nacer ya que es una prioridad por que se le arebatan los demas derechos.

Este derecho hoy en dia es incumplido por que muchas mujeres hoy en dia hacen abortos, por falta al no saber como cuidarse por lo cual no quieren pero no saben que estan violando un gran derecho .

Esta prioridad es lo mas bello del mundo por que al traer un hijo al mundo es darle todo los derechos y hacerlos cumplir debidamente a su paso Angie Lorena Montes

POR ESO NO ABORTOS, CUIDATE SI NO QUIERS TENER UN HIJO Y NO LE QUITES LA VIDA A UN SER VIVO”

CONCLUSIONES GENERALES

- ✚ De forma muy colectiva podemos notar que a nivel de todos los grupos tuvimos una dificultad que consideramos de gran relevancia y es la falta de informacion por parte de los jovenes, de l@s estudiantes e inclusive en ocasiones de l@s mism@s docentes que nos inhibe de alguna forma, pero por otro lado es una excelente oportunidad para informarnos, investigando y trabajando con las personas ya que nos permite sembrar y fortalecer nuevos conocimiento.
- ✚ De forma muy colectiva cada grupo que participa en la investigacion tiene diseñada su estrategia de trabajo, esta es una manera de avanzar con la investigacion ya que aunque somos much@s l@s que lideramos las dinamicas
- ✚ el grupo de sembradores dice como realizaran sus dinamicas, el de recolectores y pregoneros tambien pero todos y todas ayudamos con ideas a los otros y las otras estudiantes, y asi claramente nos integramos entre todos con un fin común que es el de promover los derechos humanos en nuestros hogares, en la comunidad educativa Joaquin de Cayzedo y Cuero y en la sociedad en general.
- ✚ El proyecto ha permitido que conozcamos los derechos que tenemos y tambien que le enseñemos a las personas adultas, nuestros padres, amigos como los deben conocer y proteger
- ✚ Hemos dado a conocer el proyecto a estudiantes de otras instituciones, profesores, profesoras, representantes de la secretaria de educacion, y ademas estudiantes de colegios de otros municipios y departamentos como los estudiantes de Puerto Tejada en el cauca.

- ✚ Algunos estudiantes manifiestan que otras fuentes de conocer sobre los derechos son Por sus padres, y dan gracias a Dios por tener una familia buena por que les ha permitido conocer sobre los derechos que tienen, aprenden en la vida y en lo que les ha pasado, también en la casa, en el bienestar familiar, se han informado de todo los derechos, también han aprendimos por medio de conferencias y por lo que la gente comenta sobre los derechos.
- ✚ Para las y los estudiantes los 8 derechos más importantes son a la educación, la libertad, a la libre expresión, a la salud, a la alimentación, a la igualdad, a la vivienda y a la recreación. Y consideran que algunos estudiantes no se respetan estos derechos ni se garantizan a las y los niños, jóvenes sobre todo el de la libre expresión por que los adultos siempre les imponen cosas.

➤ **NOMBRE COMPLETO DEL ASESOR**

CLAUDIA LORENA CARVAJAL VIVAS

HOGAR INFANTIL LOS OSITOS LA FLORESTA

➤ **INTEGRANTES DEL PROYECTO:**

GRUPO BEBES

NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

LILIANA GARCIA HERNANDEZ
E-MAIL: lilita1996@hotmail.com

MADRES DE FAMILIA QUE PARTICIPAN DEL PROYECTO

- VICTORIA EUGENIA RAMIREZ
- MARIA NELEY MENA CORDOBA

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	AYALA RAMIREZ JEAN PIERRE	M	1 AÑO
2	CABAL ROMERO SOFIA	F	1 AÑO
3	HERNANDEZ PACHECO MAICOL JHOAN	M	1 AÑO
4	LOPEZ ROYERO SANTIAGO	M	1 AÑO
5	MENA CORDOBA JUAN JOSE	M	10 MESES
6	PAY MAYA DILAN JUSSEP	M	1 AÑO
7	RODRIGUEZ GARCIA ALEXANDRA	F	9 MESES
8	PARRA RUIZ LUISA MARIA	F	6 MESES



GRUPO CAMINANTES A

NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

VANESSA ABADIA
 E-MAIL: vbabylinda@hotmail.com

MADRES DE FAMILIA QUE PARTICIPAN DEL PROYECTO

- MARCELA TRUJILLO YARA
- LEONOR JIMENEZ

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	ARIZA MEJIA JOAN STEVEN	M	1 AÑO - 5 MESES
2	CLAROS ORTIZ JUAN SEBASTIAN	M	1 AÑO - 5 MESES
3	GONZALEZ NARANJO DILAN STICK	M	1 AÑO - 5 MESES
4	JIMENEZ DONCEL SEBASTIAN	M	1 AÑO - 5 MESES
5	LOPEDA BENAVIDEZ JUAN SEBASTIAN	M	1 AÑO - 5 MESES
6	MESA TAMAYO ANGELO	M	1 AÑO - 5 MESES
7	RUIZ MURIEL ERICSON	M	1 AÑO - 5 MESES
8	VELEZ GONZALEZ MELISSA	F	1 AÑO - 5 MESES
9	VIDAL ORTIZ MELAHNNY ANDREA	F	1 AÑO - 5 MESES
10	VILLEGAS ZAPATA SAMUEL DAVID	M	1 AÑO - 5 MESES
11	TRUJILLO YARA LAURA CAMILA	F	1 AÑO - 5 MESES



GRUPO CAMINANTES B

NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

LILIANA BARANDICA PEREZ
 E-MAIL: lilimon001@hotmail.com

MADRE DE FAMILIA QUE PARTICIPA DEL PROYECTO

- VIVIAN ELENA BOLAÑOS

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	BELTRAN SEGURA MARCELO	M	2 AÑOS
2	CARABALI ANDRADE MELANY	F	2 AÑOS
3	CARABALI GONZALEZ JOSE ANGEL	M	2 AÑOS
4	CERQUERA VARGAS MARIANA	F	2 AÑOS
5	DE LA CUESTA RUIZ JUAN CAMILO	M	2 AÑOS
6	DUQUE GALEANO BRIYITH TATIANA	F	2 AÑOS
7	GARCIA BETANCOUR ANGEL FDO.	M	2 AÑOS
8	JARAMILLO ERAZO GINNA MARCELA	F	2 AÑOS
9	LOSADA VILLA KAROL	F	2 AÑOS
10	MANRIQUE OTERO NATHALY	F	2 AÑOS
11	MENDOZA RUBIO JUAN SEBASTIAN	M	2 AÑOS
12	NIÑO BOLAÑOS ANDRES SEBASTIAN	M	2 AÑOS
13	VIDAL RAMIREZ JHON ALEXANDER	F	2 AÑOS



NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

ELIZABETH VILLA HERRERA

E-MAIL: vaeli14@hotmail.com

MADRES DE FAMILIA QUE PARTICIPAN DEL PROYECTO

- BILSURE YARA
- MARLYN JARAMILLO
- JOHANNA RESTREPO
- FREDY CAIZA

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	ARBOLEDA R.DAIDA VALENTINA	F	2AÑOS
2	ARIAS RENZA KAREN SOFIA	F	2AÑOS
3	CAIZA RESTREPO JUAN JOSE	M	3 AÑOS
4	CANCIMANSE C. JHOJAN ESTEBAN	M	3 AÑOS
5	CASTELLANO JARAMILLO VALERIA	F	3 AÑOS
6	DELGADO M. MARIA ALEJANDRA	F	2 AÑOS
7	DE LA CUESTA V. JUAN ESTEBAN	M	2 AÑOS
8	ESCOBAR VIDAL ALEJANDRO	M	3 AÑOS
9	GARCIA RIASCOS NICOLE ANDREA	F	3 AÑOS
10	GOMEZ ROSERO ISABEL SOFIA	F	2AÑOS
11	JARAMILLO C. LAURA VALENTINA	F	2AÑOS
12	JARAMILLO A. JEAN PHIER	M	2AÑOS
13	LOPEZ MUÑOZ MARIA KAMILA	F	3AÑOS
14	LOZANO YARA JULIAN ANDRES	M	2AÑOS
15	MENESES PACHON LAURA SOFIA	F	2AÑOS
16	MUÑOZ TREJOS CRISTIAN FELIPE	M	3 AÑOS
17	ORTIZ BARRIOS GERALDINE	F	2 AÑOS
18	ORTIZ MONTAÑO ISABEL SOFIA	F	2AÑOS

19	RUIZ RENGIFO EMELY ANDREA	F	2AÑOS
20	SOTO TOLOSA SARA TALLY	F	3 AÑOS
21	TORRES P. JHON SEBASTIAN	M	2AÑOS
22	VALENCIA RIASCOS ELIANA	F	2AÑOS



NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

YAMILETH LARRAHONDO STERLING
E-MAIL: y.alas.14@hotmail.com

MADRES DE FAMILIA QUE PARTICIPAN DEL PROYECTO

- ROSA SEPULVEDA * CATHERINE CHICUNQUE
- MARIA VICTORIA BARRETO * ALINA VIDAL ZUÑIGA

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	AGUILAR G. ANDREWS JOSEEP	M	2AÑOS - 5MESES
2	ARIAS CHICUNQUE JUAN DIEGO	M	2AÑOS - 5MESES
3	ALVARADO ITAZ JOSE MANUEL	M	3AÑOS - 5MESES
4	BARONA ARIAS MARIA JOSE	F	2AÑOS - 5MESES
5	BURBANO NARANJO DANNA SOFIA	F	2AÑOS - 5MESES
6	CAICEDO CASTRO JUAN PABLO	M	3AÑOS - 5MESES
7	CASTRO CAUCAYO LAURA	F	3AÑOS - 5MESES
8	CORTES MONTENEGRO MEL ISABELLA	F	3AÑOS - 5MESES
9	CORREA SALAZAR ANTHONY	M	3AÑOS - 5MESES
10	GALLEGO MARIN JEAN POLL	M	2AÑOS - 5MESES
11	GONZALEZ SUAREZ LAURA SOFIA	F	2AÑOS - 5MESES
12	HERRERA LOPEZ JUAN ESTEBAN	M	3AÑOS - 5MESES
13	JARAMILLO JARAMILLO SEBASTIAN	M	3AÑOS - 5MESES
14	LONDOÑO SALINAS JUAN SEBASTIAN	M	3AÑOS - 5MESES
15	LONDOÑO CAMILIA KEITTYN MELISSA	F	3AÑOS - 5MESES
16	MILLAN BARRETO JEAN PAUL	M	3AÑOS - 5MESES
17	ORTIZ SEPULVEDA MARIA JOSE	F	3AÑOS - 5MESES
18	OSORIO TAGUADO JOSE ANDRES	M	2AÑOS - 5MESES
19	RAMOS MESA HILARY	F	2AÑOS - 5MESES
20	RESTREPO F. DANNA SOFIA	F	2AÑOS - 5MESES

21	ROJAS ECHEVERRY VALERIA	F	3AÑOS - 5MESES
22	SANCHEZ SEPULVEDA JHON MAICOL	M	3AÑOS - 5MESES
23	SANDOVAL HINCAPIE GIANFRANCO	M	3AÑOS - 5MESES
24	SEPULVEDA V. MARIA CAMILA	F	3AÑOS - 5MESES
25	VALENCIA ORTIZ GERALDINE	F	3AÑOS - 5MESES
26	VARGAS F. KEVIN SANTIAGO	M	3AÑOS - 5MESES
27	VELASCON I. CRISTHIAN DAVID	M	3AÑOS - 5MESES
28	VELEZ RODRIGUEZ GIDNEY VALERIA	F	3AÑOS - 5MESES



NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

NELLY PATRICIA OCORO E-MAIL: nepaoco@hotmail.com

MADRES DE FAMILIA QUE PARTICIPAN DEL PROYECTO

<ul style="list-style-type: none"> • MARTHA GUERRERO * JENIFFER BORJA • MARIA CRISTINA OROBIO * LILIANA GAITAN • LADY LORENA OSORNO * JHON JAIRO HINCAPIE
--

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	ANGEL SALAZSAR ALLAN STEAVE	M	4 AÑOS
2	BELTRAN YTAZ KEVIN ANDRES	M	4 AÑOS
3	CAMBINDO BORJA FARID ANDRES	M	4 AÑOS
4	CARABALI GONZALEZ JUAN MANUEL	M	4 AÑOS
5	CARDONA RAMIREZ NICOLAS ANDRES	M	4 AÑOS
6	DELGADO VELASQUEZ HILARY	F	4 AÑOS
7	ECHAVARRIA RAMIREZ JOSELYN	F	4 AÑOS
8	GONZALEZ NARANJO JUAN JOSE	M	4 AÑOS
9	GUZMAN BAEZA CATALINA	F	4 AÑOS
10	HINCAPIE VALENCIA ANDRES FELIPE	M	4 AÑOS
11	HOYOS VALENCIA SEBASTIAN	M	4 AÑOS
12	HURTADO BANDERA JUAN SEBASTIAN	M	4 AÑOS
13	JARAMILLO CERQUERA JUAN JOSE	M	4 AÑOS
14	LONDOÑO RAMOS LAURA VALENTINA	F	4 AÑOS
15	LOPEZ OSORIO MICHELLE DAYANA	F	4 AÑOS
16	LOZANO YARA ASLITH JULIANA	F	4 AÑOS
17	LOPEZ VALLEJO EMELY JOHANNA	F	4 AÑOS
18	ORTIZ BONILLA JUSTIN FABIAN	M	4 AÑOS

19	OSORNO RAMIREZ VALENTINA	F	4 AÑOS
20	PORRAS RUIZ SARAH ISABEL	F	4 AÑOS
21	RENDON SAMMY ALEJANDRO	M	4 AÑOS
22	RIANO HANNA MARCELA	F	4 AÑOS
23	RUIZ LARGO CAMILA	F	4 AÑOS
24	SANCHEZ RAMIREZ VALENTINA	F	4 AÑOS
25	SOL TALERO VALENTINA	F	4 AÑOS
26	SOLARTE OROBIO NICOLLE DAHIANA	F	4 AÑOS
27	TOBAR QUINA VALERIA	F	4 AÑOS
28	VELASCO JEYDI CAMILA	F	4 AÑOS
29	VELEZ GAITAN DANIEEN STEVEN	M	4 AÑOS
30	YANGUMA YARA CAROL DANIELA	F	4 AÑOS



NOMBRE DE LA MAESTRA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO

ELIANA MARIA AVILA CONCHA
E-MAIL: emac.03@hotmail.com

MADRE DE FAMILIA QUE PARTICIPA DEL PROYECTO

- CLAUDIA PATRICIA ARCE

No. ORD	NOMBRE DEL NIÑO	SEXO	EDAD
1	AGUILAR SUAZA MARIA CAMILA		5 AÑOS
2	ALVAREZ GUEVARA STEVEN		5 AÑOS
3	ARIZA ARIZA CRISHIAN DANIEL		5 AÑOS
4	BOCANEGRA PAJA ANDRES FELIPE		5 AÑOS
5	BOLAÑOS OTERO KEVIN DANIEL		5 AÑOS
6	CABEZAS MONTAÑO ANDRES FELIPE		5 AÑOS
7	CANO JARAMILLO MANUEL DAVID		5 AÑOS
8	CARVAJAL LENIS JUAN CAMILO		5 AÑOS
9	CELIS OCHOA KATHERINE		5 AÑOS
10	CORREA QUINTERO SEBASTIAN		5 AÑOS
11	CORREA MOSQUERA CRISTIAN DAVID		5 AÑOS
12	FAJARDO BARBOSA JHORLLI STICBEN		5 AÑOS
13	GARCIA PEREA MIGUEL ANGEL		5 AÑOS
14	GARCIA MOSQUERA MARIA ISABEL		5 AÑOS
15	GALEANO SAAVEDRA ROSEMBERG		5 AÑOS
16	GIRALDO LUISA FERNANDA		5 AÑOS
17	HOYOS CAICEDO VALERIA		5 AÑOS
18	LOPEZ IBARRA EMANUEL		5 AÑOS
19	LOPEZ QUINTANA JULIAN		5 AÑOS
20	MARIN MUÑOZ ISABELLA		5 AÑOS

21	MARIN NUPAN EMANUEL		5 AÑOS
22	MARROQUIN ARCE KEVIN RONALDO		5 AÑOS
23	MESA OCAMPO JUAN DAVID		5 AÑOS
24	MONTAÑO JIMENEZ LINA MARCELA		5 AÑOS
25	NIETO VARGAS TATIANA		5 AÑOS
26	RAMIREZ PALENCE VALERIA		5 AÑOS
27	REYES ORDÓÑEZ SEBASTIAN MATHEWS		5 AÑOS
28	RODRIGUEZ PEREA KEVIN MAURICIO		5 AÑOS
29	SEPULVEDA CASTILLO MARIA CAMILA		5 AÑOS
30	SOTO ROMAN MARIA CAMILA		5 AÑOS
31	TORRES ESCOBAR GABRIELA IRENE		5 AÑOS



1. HISTORIA DEL HOGAR INFANTIL:

EL HOGAR INFANTIL LOS OSITOS FUE CREADO EN EL AÑO DE 1977, COMO RESPUESTA A NECESIDADES DE LA POBLACION INFANTIL, PLANTEADOS POR UN GRUPO ORGANIZADO DE LA COMUNIDAD, A TRAVES DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL, Y ORGANIZADA PARA TAL FIN, EN UNA CASA DEL SECTOR CONTIGUO A LA ESCUELA ESTADO DE PUERTO RICO.

INICIALMENTE NACE CON UNA COBERTURA DE 18 NIÑOS, EN EDAD PREESCOLAR ATENDIDA POR PERSONAS DE LA COMUNIDAD, CON EL APOYO DE UNA PROFESORA DE LA ESCUELA.

POSTERIORMENTE INTERVIENE EL ICBF, ADJUDICANDO LA PLANTA FISICA DE SU PROPIEDAD, Y LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA REQUERIDA.

2. DESCRIPCION DEL CONTEXTO

EL PROGRAMA ONDAS SE DESARROLLA EN EL HOGAR INFANTIL LOS OSITOS UBICADO EN LA CARRERA 17 A No. 33 B 18 BARRIO LA FLORESTA, COMUNA 8 A LA QUE PERTENECEN LOS SIGUIENTES BARRIOS: SANTA FE, SANTA MONICA POPULAR, URIBE URIBE, ATANASIO GIRARDOT, LA FLORESTA, MUNICIPAL, RODEO, JUNIN, PRIMITIVO IGLESIAS, 20 DE JULIO, PRADOS DE ORIENTE, TRONCAL, SAAVEDRA GALINDO, CHAPINERO, ENTRE OTROS, LA INSTITUCION CUENTA CON 144 NIÑOS DE LOS CUALES HAY 73 NIÑOS Y 71 NIÑAS, PERTENECIENTES A LOS ESTRATO SOCIOECONOMICO 2 Y 3, CERCA A NUESTRO HOGAR INFANTIL PODEMOS ENCONTRAR EL HOSPITAL PRIMITIVO IGLESIAS, LA GALERIA LA FLORESTA, EL

BANCO COLMENA, LA IGLESIA SAN PABLO QUE SON DE MUCHO BENEFICIO PARA LA COMUNIDAD.

UN DIA DEL MES DE JULIO A TRAVES DEL ICBF RECIBIMOS INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA ONDAS VALLE DEL CAUCA, SU CONTENIDO, EL DOCUMENTO QUE DESCRIBE LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN QUE DELIMITAN LOS CAMPOS DE ACCION DEL PROGRAMA, EL FORMATO DE INSCRIPCION Y SE DECIDE PARTICIPAR EN LA CONVOCATORIA POR LA LINEA DE BIENESTAR FAMILIAR “ NACHO DERECHO”, POR LO TANTO EL HOGAR INFANTIL LOS OSITOS ADOPTA LA PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ONDAS PARA SEGUIR EN LA CONTRUCCIÓN DE SOCIEDADES EN LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN EL TEMA DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, PARA LOGRAR QUE LA NIÑEZ INTERVENGA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS DE ACCIÓN, CONDUCENTES AL MEJORAMIENTO DE SU ENTORNO FAMILIAR, ESCOLAR, SOCIAL COMO ESTRATEGÍA DE DESARROLLO INTEGRAL TENIENDO ENCUNTA QUE EL PROGRAMA ONDAS TIENE EL APOYO DE LAS ENTIDADES COLCIENCAS, BIENESTAR FAMILIAR Y LA FES.

EN NUESTRO PRIMER ENCUENTRO CON LA ASESORA, NOS REALIZO LA PRESENTACION DEL PROYECTO COMO UNA ALTERNATIVA PARA TRABAJAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS, DIALOGAMOS SOBRE COMO SERÍA LA REALIZACION DE ESTE, ASÍ MISMO SE DIERON ALGUNAS SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES QUE FUERON:

- REALIZAR ALGUNAS ENCUESTAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS CON LOS PADRES DE FAMILIA
- LECTURA DE CARTILLAS
- NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACION
- CREAR LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVA DE NACHO
- ORGANIZAR LA BIENVENIDA DE NACHO EN LA INSTITUCION.

PARTIENDO DE ESTA ASESORIA Y DESPUES DE HABER LEIDO LAS CARTILLAS, NOS REUNIMOS PARA TOMAR ALGUNAS DECISIONES Y LLEGAR A ACUERDOS QUE NOS PERMITAN DAR INICIO A LA EJECUCION DEL PROYECTO.

OBJETIVO GENERAL:

- CONOCER LAS PERCEPCIONES, IDEAS Y CONOCIMIENTOS QUE TIENEN LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA SOBRE SUS PROPIOS DERECHOS Y LOS ORGANISMOS ENCARGADOS DE LA DEFENSA, PROMOCION Y GARANTIA DE LOS MISMOS; A TRAVES DE SU PARTICIPACION.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- IDENTIFICAR EL GRADO DE CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS NIÑOS EN LOS GRUPOS DE PREJARDIN Y JARDIN SOBRE SUS DERECHOS, DE ACUERDO A: EDAD, GÉNERO.
- CREAR ESPACIOS PARA QUE LOS NIÑOS CONOZCAN LAS INSTITUCIONES Y MECANISMOS ENCARGADOS DE PROMOVER Y GARANTIZAR SUS DERECHOS.
- RECONOCER LOS ESPACIOS DONDE MAS SE VULNERAN LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS.
- REGISTRAR CUALES DERECHOS IDENTIFICAN LOS NIÑOS Y NIÑAS Y CUALES DERECHOS TIENEN MÁS APROPIADOS.
- PROMOVER ACTIVIDADES DE BENEFICIO COMÚN EN TORNO A LA DIFUSIÓN, DEFENSA Y RESPETO DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS.

JUSTIFICACION:

UNO DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFECTA NUESTRA SOCIEDAD ES LA VULNERACION DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS POR PARTE DE LOS ADULTOS, CUIDADORES Y PERSONAS AJENAS QUE ATENTAN FISICA Y PSICOLOGICAMENTE CONTRA ELLOS, POR LO TANTO NOSOTRAS COMO AGENTES EDUCATIVOS Y PERSONAL ADMINISTRATIVO ESTAMOS EN LA OBLIGACION DE PROMOVER Y GARANTIZAR SUS DERECHOS.

PARA OBTENER RESULTADOS SATISFACTORIOS ES MUY IMPORTANTE QUE LOS PADRES DE FAMILIA SE INVOLUCREN Y SE COMPROMETAN A TRABAJAR DE LA MANO CON LAS MAESTRAS JARDINERAS, PARA ASI CONTRIBUIR A UNA SOCIEDAD JUSTA Y EQUITATIVA.

METODOLOGIA:

ES UNA METODOLOGIA QUE PARTE DE LA ACCION PARTICIPATIVA QUE PERMITE ESTIMULAR EN LOS NIÑOS ACTITUDES Y APTITUDES, ESTA SE HA ADECUADO A PARTIR DE LAS EDADES DE LOS NIÑOS Y CUENTA CON CUATRO FASES (PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN, SOCIALIZACIÓN, DIVULGACIÓN) DE LOS CUALES SE HAN DESARROLLADO LA FASE DE DIVULGACION QUE SE DIO A LOS NIÑOS UTILIZANDO ELEMENTOS DE FANTASIA Y CREATIVIDAD.

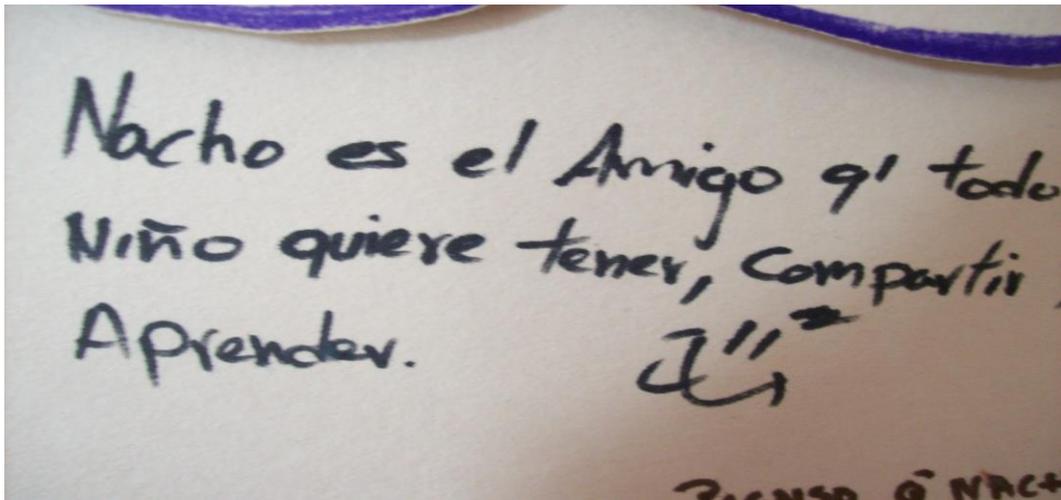
EN LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN SE DISEÑARON ACTIVIDADES QUE PERMITIERON INDAGAR LAS TEMÁTICAS PLANTEADAS EN EL PROYECTO.

ESTA METODOLOGIA INICIA CON LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVA CON LOS PADRES Y POSTERIOR SE REALIZAN ENCUENTROS CADA OCHO DIAS CON LOS NIÑOS.

CAMPAÑA DE EXPECTATIVA

1. SE INICIA CON LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVA CON UNA GRAN PREGUNTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA: A NUESTRO HOGAR LLEGA UN NUEVO MIEMBRO LLAMADO "NACHO" ¿QUIEN CREES QUE ES EL?





LOS PADRES DE FAMILIA DEBEN RESPONDER EN LA CARTELERA INSTALADA A LA ENTRADA DEL HOGAR INFANTIL, CREANDO EN ELLOS UNA GRAN EXPECTATIVA Y DIFERENTES OPINIONES, PERO AL FINAL SUS DEFINICIONES FUERON LAS ESPERADAS.

2. MIENTRAS LA CAMPAÑA DE EXPECTATIVA DABA RESULTADOS, LAS MAESTRAS JARDINERAS INICIAN LA ELABORACION DE LOS PERSONAJES “**NACHO Y LUNA**”. Y ALGUNOS DE LOS DERECHOS, SIENDO INSTALADOS EN LA LUDOTECA DEL HOGAR INFANTIL Y DENOMINANDO A ESTE ESPACIO “**EL RINCON DE NACHO Y LUNA**”.





MODIFICACIONES DEL PROYECTO:

EL PROYECTO INICIAL ESTÁ DISEÑADO PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR, POR LO TANTO SE VE LA NECESIDAD DE REALIZAR ALGUNAS MODIFICACIONES, SOBRE TODO EN LO RELACIONADO CON ENCUESTAS Y FORMATOS ESTABLECIDOS PARA EL PROYECTO.

INICIANDO EL PROYECTO TAMBIEN SE HACE NECESARIO MODIFICAR LAS ACTIVIDADES CON LOS NIÑOS PEQUEÑOS (6 MESES A 2 AÑOS) YA QUE ESTAS DEBEN SER MÁS DE INTERACCION Y DE RECONOCIMIENTO DE LOS PERSONAJES, QUE EL CONOCIMIENTO DE SUS DERECHOS.

PARTIENDO DE UN DIALOGO SOSTENIDO SE ORGANIZAN REUNIONES CON LA ASESORA, DIRECTORA, MAESTRAS JARDINERAS UNA VEZ AL MES, DONDE NOS RETROALIMENTAMOS DEL PROCESO LLEVADO HASTA EL MOMENTO; ADICIONAL A ESTO LAS MAESTRAS SE REUNEN UNA VEZ POR SEMANA PARA PLANEAR LAS ACTIVIDADES Y DETERMINAR LA METODOLOGIA A SEGUIR.

AL REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL PROCESO SE EVIDENCIARON ALGUNAS DIFICULTADES TALES COMO:

- LA DISPERSIÓN DE LOS NIÑOS
- LAS EDADES DE LOS NIÑOS
- EL CALOR
- EL RUIDO
- LA ATENCIÓN

POR LO TANTO SE DECIDIÓ COMFORMAR TRES GRUPOS DE TRABAJO, TENIENDO ENCUESTA LAS EDADES. EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES SE LLEVAN A CABO DURANTE LA JORNADA DE ATENCIÓN.

EL PRIMER GRUPO CON LOS NIÑOS PEQUEÑOS: **BEBES, CAMINANTES A Y CAMINANTES B.**



NIÑOS PEQUEÑOS INTERACTUANDO CON NACHO

LAS ACTIVIDADES A REALIZARSE CON ESTOS TRES NIVELES SON ORIENTADAS A LA INTERACCION CON LOS PERSONAJES, YA QUE SU CONCENTRACION ES POR UN PERIODO DE TIEMPO MUY CORTO, SE DISPERSAN MUCHO, LLORAN, HAY QUE REALIZAR ACTIVIDADES DE RUTINA COMO IR AL BAÑO, TOMAR EL REFUERZO ETC.



SE HAN REALIZADO ACTIVIDADES, PARA TRABAJAR EL DERECHO A LA SALUD EN LAS QUE SE ENCUENTRAN ALGUNAS COMO:

NACHO SE PRESENTA CON UNOS MATERIALES DE ASEO COMO: TOALLA, JABON, PEINETA Y LES EXPLICA QUE ES MUY IMPORTANTE UTILIZARLOS PARA NUESTRO ASEO PERSONAL Y ASI MANTENERNOS SALUDABLES.



SE ORGANIZAN EN SEMICÍRCULO Y NACHO TRAE UNOS TITERES DE DOCTOR Y ENFERMERA Y LES ENSEÑA QUE CUANDO LOS NIÑOS ESTAN ENFERMOS DEBEN SER ATENDIDOS INMEDIATAMENTE POR ELLOS.



EL SEGUNDO GRUPO CON LOS NIÑOS GRANDES PARVULOS A, B, PRE JARDIN Y JARDIN.

PARA ELLO SE HAN ORGANIZADO UNOS ENCUENTROS CADA OCHO (8) DIAS, LOS DÍAS LUNES (CUANDO EL LUNES ES DIA FESTIVO SE REALIZARA LOS MIERCOLES) DONDE SE TRABAJARA POR MES UN DERECHO.

ACTIVIDADES REALIZADAS: MES JULIO DE 2010

PROYECTO: “MIS NUEVOS AMIGOS”

DERECHO: A LA VIDA Y A LA CALIDAD DE VIDA

OBJETIVO GENERAL:

CREAR ESPACIOS DE APRENDIZAJE QUE POSIBILITEN EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS UTILIZANDO ESTRATEGIAS METODOLOGICAS COMO FUNCION DE TITERES, DRAMATIZADO Y BIENVENIDA.

PROPICIAR ESPACIOS DE REFLEXION PARA QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS A TRAVES DE ESTOS NUEVOS AMIGOS NACHO Y LUNA INTERIORICEN SUS DERECHOS Y EVITEN SER VULNERADOS.

CONTENIDOS:

- BIEVENIDA DE NACHO Y LUNA A LOS SALONES
- DRAMATIZADO A CARGO DE LAS MAESTRAS
- FUNCION DE TITERES

PRIMERA ACTIVIDAD: JULIO 12 DE 2010 BIENVENIDA:

OBJETIVO:

- INVOLUCRAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL MARAVILLOSO MUNDO DE NACHO Y LUNA.

EL PRIMER ENCUENTRO QUE TUVIMOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS “**LA BIENVENIDA DE NACHO**”, FUE EL DIA 12 DE JULIO, PARA ELLO NOS ORGANIZAMOS EN EL SALON MULTIPLE EN COMPAÑÍA DE LOS GRUPOS PARVULOS A, B, PRE JARDIN, JARDIN; CADA NIÑO PORTABA ESCARAPELA CON UNA LEYENDA QUE DECIA “**MIS NUEVOS AMIGOS NACHO Y LUNA**”; ESCARAPELA QUE DEBEN PORTAR TODOS LOS LUNES “**DIA DE NACHO**”; YA ORGANIZADOS SE LES CUENTA QUE ESTOS PERSONAJES VIENEN A ENSEÑARLES SUS DERECHOS Y SE LES NARRA SU HISTORIA.



-17-



AL FINAL SE REALIZÓ RETROALIMENTACION EN LA CUAL PARTICIPARON ALGUNOS NIÑOS DE PRE JARDIN Y JARDIN CON ALGUNOS COMENTARIOS COMO:

- SON AMIGOS QUE VIENEN A JUGAR CON NOSOTROS
- ES UN PAYASO
- UN AMIGO DE LA TELEVISION ETC.



SEGUNDA ACTIVIDAD: JULIO 19 DE 2010 - DRAMATIZADO A CARGO DE LAS MAESTRAS

OBJETIVO:

- RESALTAR EL VALOR DE LA FAMILIA

EN NUESTRO SEGUNDO ENCUENTRO SE TRABAJÓ EL DERECHO A LA VIDA Y A LA CALIDAD DE VIDA A TRAVES DE UN DRAMATIZADO ORGANIZADO POR LAS MAESTRAS DONDE SE HIZO ALUSION AL PERSONAJE DE NACHO Y A LOS BENEFICIOS Y CONDICIONES NECESARIAS QUE TUVO AL NACER EN UNA FAMILIA QUE NO VULNERÓ SU DERECHO. ALGUNOS NIÑOS DE LOS GRUPOS DE PARVULOS A Y B, ESTUVIERON MUY DISPERSOS Y DESCONCENTRABAN AL LOS DEMAS GRUPOS, ASPECTO QUE DIFICULTO LA PARTICIPACIÓN EN LA RETROALIMENTACIÓN; POR EL CONTRARIO ALGUNOS NIÑOS DE JARDIN DIERON OPINIONES MUY COHERENTES TENIENDO EN CUENTA LO OBSERVADO, POR EJEMPLO: NACHO ERA UN NIÑO MUY FELIZ PORQUE SUS PADRES LO QUERIAN MUCHO, LO LLEVABAN AL MEDICO, LE DABAN SUS ALIMENTOS, LO LLEVABAN DE PASEO Y LE COMPRABAN ROPA; TAMBIEN SE APROVECHÓ ESE MOMENTO PARA EXPLICARLE A LOS NIÑOS LA PALABRA “DERECHO”.

TERCERA ACTIVIDAD: JULIO 26 - FUNCION DE TITERES

OBJETIVO

- FOMENTAR LA IMPORTANCIA DE TENER CALIDAD DE VIDA

PARA NUESTRO TERCER ENCUENTRO SE CONTINUO TRABAJANDO EL DERECHO A LA VIDA Y A LA CALIDAD DE VIDA POR MEDIO DE UNA FUNCION DE TITERES REALIZADO POR LAS MAESTRAS, EN LA QUE SE REPRESENTO A DOS TIPOS DE FAMILIAS; UNA EN LA QUE SE VULNERABA EL DERECHO A LA VIDA Y A LA CALIDAD DE VIDA Y OTRA EN LA QUE SI SE CUMPLIÓ CON ESTE DERECHO; ALGUNOS NIÑOS Y NIÑAS DISFRUTARON DE LA PRESENTACIÓN Y ESTUVIERON ATENTOS, TAMBIEN SE REIAN DE LOS COMENTARIOS JOCOSOS QUE SE UTILIZARON EN ESTA FUNCION.

EN LA RETROALIMENTACION ALGUNOS NIÑOS DE LOS NIVELES MÁS GRANDES (JARDIN – PRE JARDIN) RESPONDIAN ACERTADAMENTE LO QUE SE LES PROEGUNTABA Y ALGUNOS DE ELLOS COMENTARON “EN MI CASA MI PAPA Y MI MAMÁ PELEAN MUCHO, ANTE ESTO LAS MAESTRAS OPINARON Y SUGIRIERON QUE CUANDO VEAN ESTO LES DIGAN A SUS PADRES “QUE NO SE TRATEN ASÍ, QUE SE QUIERAN Y RESPETEN MUCHO”.

DESAFORTUNADAMENTE LA PARTICIPACION SOLO SE DIO EN ALGUNOS NIÑOS PORQUE LA MAYORIA DE LOS NIÑOS MÁS

PEQUEÑOS ESTABAN MUY DISPERSOS Y EL TIEMPO DE ATENCIÓN FUE MUY CORTO.

ACTIVIDAD CON PADRES DE FAMILIA: JULIO 23 DE 2010

EN ESTA ACTIVIDAD SE CONTO CON EL ACOMPAÑAMIENTO Y APOYO DE LA ASESORA DEL PROYECTO, DONDE DE MANERA MUY LUDICA SE REALIZO LA SOCIALIZACION DEL MISMO.



**ACTIVIDADES REALIZADAS: MES AGOSTO DE 2010
DERECHO A LA FAMILIA**

OBJETIVO:
RECONOCE Y VALORA OTRO TIPO DE FAMILIA

PRIMERA ACTIVIDAD: AGOSTO 2 DE 2010 - DESCRIPCION DE LÁMINAS.

DURANTE EL MES DE AGOSTO SE TRABAJO EL DERECHO A TENER UNA FAMILIA.

LOS NIÑOS Y NIÑAS SE ORGANIZARON CON SU ESCARAPELA, LAS MAESTRAS INDAGARON SOBRE EL DERECHO A TENER UNA FAMILIA Y CUANTAS PERSONAS CREEN ELLOS QUE LA CONFORMAN; ALGUNOS NIÑOS DE JARDIN COMO CATALINA GIL, JULIAN LOPEZ Y ANDRES FELIPE BOCANEGRA DIERON APORTES INTERESANTES SOBRE LA PREGUNTA; LUEGO LAS MAESTRAS ELIZA Y YAMILETH EXPLICARON A LOS NIÑOS POR MEDIO DE UNA LAMINA LAS DIFERENTES TIPOLOGIAS DE FAMILIA.

SEGUNDA ACTIVIDAD: AGOSTO 9 DE 2010 -COLOREO A MI FAMILIA

OBJETIVO: IDENTIFICO LA IMPORTANCIA DE PERTENECER A UNA FAMILIA.

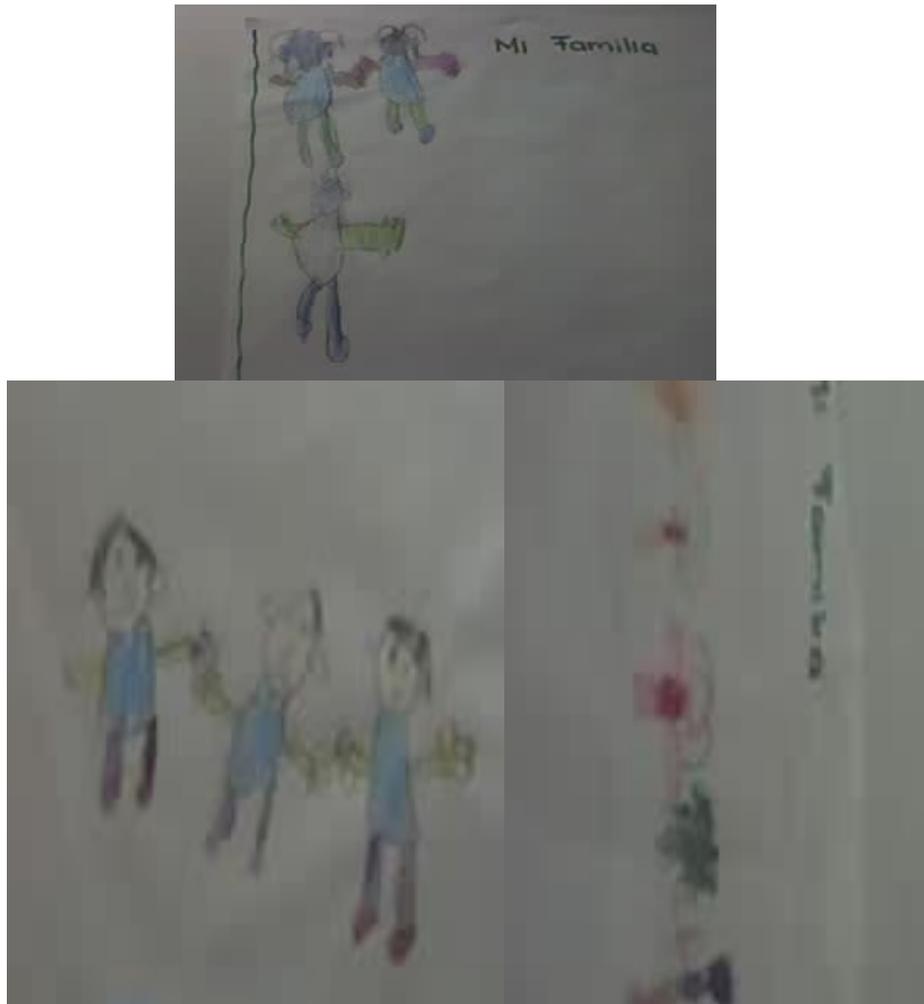
LA ACTIVIDAD PLANEADA PARA ESTE DIA FUE COLOREAR LA FAMILIA; PARA QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS IDENTIFICARAN LA IMPORTANCIA DE PERTENECER A UNA FAMILIA.

SE REALIZO UN REPASO DEL ENCUENTRO ANTERIOR Y EL NIÑO SEBASTIAN HOYOS DIO UN APORTE INTERESANTE ASI COMO ALGUNOS NIÑOS DE JARDIN Y PRE JARDIN; LOS NIÑOS Y NIÑAS SE ORGANIZARON EN EL PISO, COLOREARON EL DIBUJO DE LA FAMILIA UTILIZANDO MATERIALES COMO CRAYOLAS Y COLORES.



TERCERA ACTIVIDAD: AGOSTO 18 DE 2010 -DIBUJO A MI FAMILIA

OBJETIVO: VALORO A MI FAMILIA E IDENTIFICO A SUS MIEMBROS.



EN ESTE ENCUENTRO TODOS NOS ORGANIZAMOS HACIENDO UN SEMICIRCULO MIENTRAS HACIAMOS UN REPASO DE LA ACTIVIDAD ANTERIOR; LUEGO SE LES EXPLICO A LOS NIÑOS Y NIÑAS LA IMPORTANCIA DE VALORAR A LA FAMILIA E IDENTIFICAR SUS MIEMBROS, SE REPARTIERON HOJAS DE BLOCK Y LAPIZ PARA QUE CADA UNO DIBUJARA LAS PERSONAS CON QUIENES VIVEN; DURANTE LA RETROALIMENTACIÓN VARIOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS NIVELES MÁS GRANDES HICIERON APORTES MUY PUNTUALES COMO:

YO VIVO CON MI MAMA Y PAPA Y SOMOS FELICES

YO VIVO CON MI MAMA Y NO TENGO PAPA

YO VIVO CON MIS ABUELOS PORQUE MI MAMA ESTÁ EN OTRA PARTE.

CUARTA ACTIVIDAD: AGOSTO 23 DE 2010- DRAMATIZADO SITUACION COTIDIANA

OBJETIVO: IDENTIFICA A SU FAMILIA COMO NUCLEO DE APRENDIZAJE.

PARA REALIZAR ESTA ACTIVIDAD LOS NIÑOS Y NIÑAS SE MOSTRARON CONTENTOS Y A LA EXPECTATIVA; AL VER LOS TRAJES QUE LLEVABAN PUESTO LAS MAESTRAS QUE AL TERMINO

DE UN TIEMPO INICIARON UN DRAMATIZADO DONDE LOS NIÑOS OBSERVARON COMO DEBE SER LA RELACION FAMILIAR; EN ESTE ENCUENTRO PARTICIPARON DOS NIÑOS (MARIA ISABEL GARCIA Y DANIEL ARIZA) DEL NIVEL DE JARDIN, EN ESTA OCASIÓN LOS NIÑOS Y NIÑAS ESTUVIERON ENTRETENIDOS GOZANDO DEL DRAMATIZADO.

QUINTA ACTIVIDAD: AGOSTO 30 DE 2010 – EVALUACION PROCESO MES AGOSTO

LA ACTIVIDAD PLANEADA PARA ESTE DIA DONDE EL OBJETIVO PRINCIPAL ERA EVALUAR EL PROCESO QUE LOS NIÑOS HAN TENIDO HASTA HOY CON EL PROYECTO DE NACHO Y LUNA DIO MUY BUENOS RESULTADOS, ESPECIALMENTE EN LOS NIÑOS DE LOS NIVELES MAS GRANDES SE PUDO OBSERVAR QUE HAN ACEPTADO EL PERSONAJE E IDENTIFICADO LA FUNCION DE ÉSTE EN EL HOGAR INFANTIL, ES DECIR QUE NACHO Y LUNA SON SUS NUEVOS AMIGOS QUE LLEGARON A INTERACTUAR CON ELLOS Y DEJARLES UNA NUEVA ENSEÑANZA (LOS DERECHOS).

ACTIVIDAD CON PADRES DE FAMILIA: SEPTIEMBRE 10 DE 2010

SE REALIZO ENCUENTRO CON PADRES DE FAMILIA DONDE SE DIO A CONOCER TODO EL TRABAJO REALIZADO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS HASTA LA FECHA. SE HIZO PRESENTACIÓN EN POWER POINT; LAS MAESTRAS SE DISTRIBUYERON LA PRESENTACIÓN DONDE CADA UNA INTERVINO.

-

LOS PADRES DE FAMILIA EXPRESARON AGRADECIMIENTO Y COMENTARIOS FAVORABLES SOBRE EL PROYECTO, ALGUNOS HICIERON APORTES COMO “ES IMPORTANTE QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS APRENDAN A CONOCER SUS DERECHOS” “QUE LOS HAGAN VALER Y RESPETAR” ETC.

NOTA: ESTA PRESENTACION EN POWER POINT VA EN UN ARCHIVO APARTE.

ACTIVIDADES REALIZADAS: MES SEPTIEMBRE DE 2010 DERECHO A LA SALUD

PRIMERA ACTIVIDAD: SEPTIEMBRE 10 DE 2010- LECTURA DE CUENTO “NACHO VISITA AL MEDICO”

OBJETIVO:

RECONOCER LA IMPORTANCIA DE VISITAR AL DOCTOR PARA ESTAR SANOS Y SALUDABLES.

DURANTE EL MES DE SEPTIEMBRE TRABAJAMOS EL DERECHO A LA SALUD; POR LO TANTO NOS REUNIMOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS

PARA INDAGAR ATRAVÉS DE LOS TITERES DE NACHO Y LUNA QUE TANTO SABIAN SOBRE EL DERECHO A LA SALUD, ALGUNOS NIÑOS Y NIÑAS COMO JULIAN LOPEZ, NICOLLE SOLARTE, MICHELLE DAYANA LOPEZ Y VALERIA HOYOS DIERON APORTES IMPORTANTES Y COHERENTES CON EL TEMA; LUEGO LA MAESTRA NELLY P. OCORO HIZO LA PRESENTACIÓN DEL CUENTO “ NACHO VISITA AL MÉDICO” Y LA MAESTRA YAMILETH DIO INICIO A LA LECTURA DEL MISMO; DURANTE LA LECTURA SE OBSERVA QUE LOS NIÑOS PRESTARON ATENCIÓN POR UNOS INSTANTES Y AL REALIZAR LA RETROALIMENTACIÓN ALGUNOS PARTICIPARON DE MANERA ASERTIVA.

LOS NIÑOS Y NIÑAS APRENDIERON QUE ASÍ COMO ELLOS, LOS ADULTOS TAMBIÉN TIENEN DERECHO A LA SALUD Y ELLO IMPLICA LLEVARLOS AL MÉDICO SI ESTÁN ENFERMOS.

SEGUNDA ACTIVIDAD: SEPTIEMBRE 13 DE 2010 – FUNCION DE TITERES.

OBJETIVO:

RECONOCER LA FUNCION DE LA FAMILIA COMO GARANTE DEL DERECHO A LA SALUD.

EN NUESTRO SEGUNDO ENCUENTRO CON NACHO Y LUNA LAS MAESTRA YAMILETH Y ELIZABETH V. ORGANIZARON EL SALON CON EL TEATRINO Y SE DISPUSIERON A REALIZAR LA FUNCION DE

TITERES SOBRE LA IMPORTANCIA DE VISITAR AL MÉDICO DESPUES DE LA CAIDA QUE SUFRIÓ LUNA JUGANDO CON SUS AMIGOS EN EL PARQUE; EN ESTA OCASIÓN LA MAYORÍA DE LOS NIÑOS OBSERVARON CON ATENCIÓN Y SE LAMENTARON POR LO QUE LE HABIA SUCEDIDO A LUNA.





TERCERA ACTIVIDAD: SEPTIEMBRE 20 DE 2010 – DRAMATIZADO

OBJETIVO:

RECONOCER LOS BENEFICIOS DE UNA ATENCION OPORTUNA.

PARA ESTA ACTIVIDAD LAS NIÑAS MARIA ISABEL GARCIA Y NICOLLE D. SOLARTE REALIZARON UNA REPRESENTACION COTIDIANA JUGANDO EN EL ORDEN DE LA CASA DE NACHO (MARÍA; DURANTE EL JUEGO NACHO SALE CORRIENDO Y SE CAE FRACTURÁNDOSE LA PIERNA DERECHA; LUNA (NICOLLE) LE AVISA A LA MAMÁ DE NACHO LO SUCEDIDO QUIEN LLAMA A LA ENFERMERA PARA QUE REVISE AL NIÑO.



MARIA I. GARCIA (NACHO) Y NICOLLE D. SOLARTE (LUNA)



MAESTRA: ELIZABETH VILLA (ENFERMERA)

LOS NIÑOS Y NIÑAS OBSERVARON CON ATENCIÓN Y SE ESCUCHARON COMENTARIOS COMO: ¡ LE VAN APLICAR UNA INYECCION!! ¡ AH!!! ¡!! LE VA A DOLER; JA JA JA JA ¡!! AL FINAL LA ENFERMERA POR ORDEN DEL DOCTOR LE INMOVILIZO LA PIERNA Y DIO UNAS RECOMENDACIONES ESPECIFICAS: NO JUGAR NI CORRER POR UN TIEMPO Y LOS NIÑOS COMENTARON “POBRECITO NO VA A PODER JUGAR AYYYYY “ ¡!!.







AL REALIZAR LA RETROALIMENTACIÓN HICIMOS UNAS PREGUNTAS COMO: ¿Qué LE PASÓ A NACHO? ¿POR QUÉ LLAMARON A LA DOCTORA? ¿Y QUE RECOMENDACIONES DIO LA DOCTORA? ALGUNOS NIÑOS DIERON APORTES MUY INTERESANTES Y COHERENTE CON EL TEMA.

LO ANTERIOR FUE EL RESULTADO DEL ULTIMO ENCUENTRO QUE SE HA DESARROLLADO HASTA EL MOMENTO. POR MOTIVOS DE CAMBIO DE NIVEL, DISPERSION, CONCENTRACION Y ATENCION SE DECIDE CONFORMAR TRES GRUPOS DE TRABAJO.

PRIMER GRUPO: BEBES, CAMINANTES A Y CAMINANTES B

CON ESTOS TRES NIVELES SE LLEVARON A CABO DIFERENTES ACTIVIDADES COMO NARRACION DE CUENTOS, CANCIONES, VALORES, HABITOS DE ASEO, CONTROL DE ESFINTER ETC. DONDE SE INVOLUCRÓ A NACHO Y LUNA COMO PROTAGONISTA DE TODAS ESTAS ACTIVIDADES. SON GRUPOS QUE POR SU EDAD SE DIFICULTA SU ATENCION, SE DISPERSAN, LLORAN Y TAMBIEN HAY QUE REALIZAR OTRAS ACTIVIDADES DE RUTINA.

SEGUNDO GRUPO: PARVULOS A Y B

PRIMERA ACTIVIDAD: OCTUBRE 4 DE 2010 – REPRESENTACION CON TITERES

OBJETIVO:

DAR A CONOCER A LOS NIÑOS Y NIÑAS LO IMPORTANTE QUE LOS ADULTOS PROMUEVAN EL DISFRUTE INDIVIDUAL O COLECTIVO DE LA RECREACION.

ORGANIZADOS LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL SALON DE PARVULOS B. SE DA INICIO A LA REPRESENTACION QUE SE REALIZO POR MEDIO DE LOS TITERES DE NACHO Y LUNA SOBRE LAS SALIDAS CON PAPA Y MAMA A PISCINA, CINE, PARQUE, LA RUEDA ETC.

LAS MAESTRAS INDAGAN A LOS NIÑOS ACERCA DE LO QUE HACEN LOS FINES DE SEMANA CON SUS PADRES. ALGUNOS NIÑOS HACEN SUS COMENTARIOS:

SARA T. SOTO DIJO QUE LA MAMA LA LLEVA AL PARQUE

VALERIA CASTELLANO APORTE QUE LA MAMA LA DEJA SALIR A JUGAR

LAURA CASTRO CUENTA QUE SU MAMI LA LLEVA A PASEAR A CHIPICHAPE.



LOS NIÑOS SE ORGANIZAN EN MEDIO DE LUNA OBSERVAN LA REPRESENTACION REALIZA CON LOS TITERES DE NACHO Y LUNA, DONDE NACHO ES UN NIÑO FELIZ PORQUE SU MAMA GARANTIZA EL DERECHO A LA RECREACION Y LUNA ES UNA NIÑA TRISTE PORQUE VULNERAN SUS DERECHOS.

REALIZAMOS LA RETROALIMENTACION DONDE SE LES PREGUNTO QUE OBSERVARON Y ENTENDIERON DE LA REPRESENTACION DE NACHO Y LUNA.

SEGUNDA ACTIVIDAD: OCTUBRE 11 DE 2010 – DRAMATIZADO POR PARTE DE LAS MAESTRAS

OBJETIVO:

IDENTIFICO LA IMPORTANCIA DEL DERECHO A LA RECREACION

ESTE DIA INICIAMOS CON UN REPASO SOBRE LO VISTO EN LA CLASE ANTERIOR.

NOS UBICAMOS EN EL SALON DE PARVULOS A , NIÑOS Y NIÑAS SENTADOS EN EL PISO OBSERVAN EL DRAMATIZADO REALIZADO POR SUS MAESTRAS. YAMILETH SE DISFRAZA DE NIÑA (QUIEN ES LLAMADA SUSANA, ELIZABETH ES LA MAMA)



EL DRAMATIZADO TIENE COMO OBJETIVO QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS IDENTIFIQUEN EL DERECHO A LA RECREACION. SUSANA REPRESENTA UNA NIÑA FELIZ, SU MAMA LE BRINDABA DIFERENTES ACTIVIDADES RECREATIVAS, DE IGUAL MANERA ESTABLECIAN HORARIOS DE ALIMENTACIÓN, EDUCACIÓN E HIGIENE. EL TIEMPO QUE LE DEDICA LA MAMÁ A SUSANA ES DE GRAN CALIDAD.





SUSANA COMPARTE ESTA FELICIDAD CON LOS NIÑOS Y NIÑAS Y LOS INVITA A JUGAR. LES CONPARTE DIFERENTES JUGUETES COMO CARROS, MUÑECAS, SET DE COCINA, DE MEDICO ENTRE OTRAS, LAS MAESTRAS SE INVOLUCRAN EN EL JUEGO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS.

PARA FINALIZAR SE REALIZO LA RETROALIMENTACION DONDE PARTICIPARON: SARA TALLY SOTO, VALERIA CASTELLANO, LAURA SOFIA MENESES, KEVIN VARGAS, LAURA CASTRO, CAMILA SEPULVEDA Y JEANFRANCO SANDOVAL.

TERCERA ACTIVIDAD: OCTUBRE 25 DE 2010 – DRAMATIZADO POR LOS NIÑOS – UNA FAMILIA FELIZ

OBJETIVO:

RESALTAR LA IMPORTANCIA DE COMPARTIR EN FAMILIA Y EL FORTALECER EL DERECHO A LA RECREACION.

LAS MAESTRAS SOLICIALIZAN LA ACTIVIDAD A REALIZAR POR PARTE DE LOS NIÑOS, RESALTANDO EL DERECHO A LA RECREACION.

ALGUNOS NIÑOS LEVANTAN LA MANO PARA PARTICIPAR, ENTRE ELLOS, SARA TALLY SOTO, VALERIA ROJAS, KEVIN VARGAS, DONDE ELLOS REPRESENTAN UNA PEQUEÑA FAMILIA.

LA MAMA SARA TALLY, EL PAPA KEVIN VARGAS Y VALERIA ROJAS LA HIJA. LA NIÑA IBA A SU COLEGIO, REGRESABA, TOMABA SUS ALIMENTOS, HACIA SUS TAREAS, LUEGO SU MAMA LA DEJABA JUGAR CON SUS JUGUETES, PAPA Y MAMA LOS FINES DE SEMANA LA LLEVABAN A PASEO, LA NIÑA SE DIVERTIA Y ERA MUY OBEDIENTE CON SUS PADRES, LA NIÑA MANIFESTABA QUE ERA MUY FELIZ.

TERCER GRUPO: PREJARDIN – JARDIN:

PRIMERA ACTIVIDAD: OCTUBRE 4 DE 2010 – DERECHO A LA RECREACION

OBJETIVO:

PERMITIR QUE A TRAVES DE LA LUDICA LOS NIÑOS IDENTIFIQUEN EL DERECHO A TRABAJAR DURANTE ESTE MES.

JUEGO LUDICO

A TRAVES DEL DESARROLLO DE DIFERENTES ACTIVIDADES COMO: NARRACION DE UN CUENTO, JUEGO DEL TINGO TANGO, RONDA JUGUEMOS EN EL BOSQUE Y CANCIONES, SE MOTIVA A LOS NIÑOS A TRABAJAR EL DERECHO A LA RECREACION.

ESTE ENCUENTRO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS RESULTÓ MUY DIVERTIDO PORQUE FUE A TRAVES DEL JUEGO, EL CUAL PERMITIO QUE ELLOS DESCUBRIERAN EL DERECHO A TRABAJAR DURANTE EL MES DE OCTUBRE.



TODOS PARTICIPARON CON ALEGRIA EN EL JUEGO DEL LOBO (KEVIN RODRIGUEZ). MIENTRAS ESTE CONTABA, TODOS SALIAN A ESCONDERSE ¡! VERLOS ERA MUY DIVERTIDO PORQUE CASI TODOS SE ESCONDIAN EN EL MISMO LUGAR; ALGO MUY SIMILAR OCURRIÓ CON EL TINGO TINGO TANGO, PORQUE CADA UNO DABA UNA PENITENCIA DIFERENTE AL COMPAÑERO QUE AL FINAL DEBIA SATISFACER A MAS DE UNO, LO CUAL GENERABA RISAS Y APLAUSOS ¡! POR EL BUEN TRABAJO REALIZADO.

AL REALIZAR LA RETROALIMENTACION NOS DIMOS CUENTA QUE EL OBJETIVO SE HABIA CUMPLIDO, NIÑOS COMO NICOLLE SOLARTE, KATHERINE CELIS, JULIAN LOPEZ, VALERIA HOYOS, RESPONDIERON DICHIENDO “ES EL DERECHO A LA RECREACION Y QUE ESTO IMPLICABA IRSE DE PASEO, A LA 14 DE CALIMA, AL PARQUE, A COMER HELADOS, IR A LA PISCINA, A CINE, A FIESTAS, O SIMPLEMENTE IR DE COMPRAS A MERCATODO.

SEGUNDA ACTIVIDAD: OCTUBRE 11 DE 2010- SER INVESTIGADOR

OBJETIVO:

AFIANZAR EL CONCEPTO DE DERECHO E INDAGAR SOBRE LOS DERECHOS QUE CONOCEN.

PARA ESTE DIA TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS CON UNA LUPA DEBEN SEGUIR HUELLAS Y ENCONTRAR A LOS PERSONAJES QUE DEBEN LUEGO ENTREVISTAR.





PARA REALIZAR ESTE MARAVILLOSO TRABAJO DEBERIAMOS TENER UNOS GRANDES “DETECTIVES” POR LO TANTO CADA

NIÑO Y NIÑA CON SU LUPA Y EN GRUPOS DE SEIS, BUSCARON HUELLAS POR TODOS LOS RINCONES DEL HOGAR INFANTIL Y AL ENCONTRAR A LA PERSONA DE LA FOTO TENIAN QUE HACERLE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS: CUAL ES EL CONCEPTO DE DERECHO? Y CUALES DERECHOS CONOCEN? ESTAS PERSONAS RESPONDIERON DE MANERA ASERTIVA A CADA PREGUNTA REALIZADA POR LOS NIÑOS QUIENES MANIFESTARON HABER DISFRUTADO MUCHO DE LA ACTIVIDAD Y EN SU ROL COMO DETECTIVES Y PARA NOSOTRAS FUE MUY SATISFACTORIO COMPROBAR QUE LA MAYORIA DE LOS NIÑOS AFIANZARON SU CONOCIMIENTO SOBRE LOS DERECHOS A TRAVES DE ESTA ACTIVIDAD.

PRIMERA ACTIVIDAD: NOVIEMBRE 1 DE 2010 – DERECHO AL BUEN TRATO

OBJETIVO:

DESARROLLAR ACTIVIDADES QUE PERMITAN A LOS NIÑOS RECONOCER LA IMPORTANCIA DEL BUEN TRATO.

ACTIVIDAD 1: DRAMATIZADO

LOS NIÑOS Y NIÑAS SON ORGANIZADOS FORMANDO UN CIRCULO PARA OBSERVAR LA DRAMATIZACION REALIZADA POR LAS MAESTRAS NELLY – ELIANA, SOBRE LA TRISTE HISTORIA DE CHOCO.

DURANTE ESTE MES TRABAJAREMOS EL DERECHO AL BUEN TRATO. EN ESTE ENCUENTRO NOS REUNIMOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS Y OBSERVARON EL DRAMATIZADO ORGANIZADO POR LAS MAESTRAS NELLY P. OCORO Y ELIANA MARIA AVILA, DONDE SE HIZO ALUSION A LA HISTORIA DE UN NIÑO QUE RECIBIA POR PARTE DE SU MADRE MALTRATO FISICO (PALMADAS- GRITOS) Y PSICOLOGICO (EXPRESIONES – TONTO – NO SIRVE PARA NADA – SE LO VA A LLEVAR EL COCO ETC). LOS NIÑOS ESTUVIERON ATENTOS Y ALGUNOS SE SINTIERON IDENTIFICADOS CON ALGUNAS DE LAS SITUACIONES YA QUE NIÑOS COMO KEVIN RODRIGUEZ, MIGUEL ANGEL GARCIA, KEVIN BOLAÑOS, JUAN JOSE JARAMILLO, JUAN MANUEL CARABALI EXPRESARON “MI MAMA ME DICE ESO Y TAMBIEN ME PEGA”; OTROS EN CAMBIO SE REIAN Y DISFRUTABAN CON LAS SITUACIONES PRESENTADAS. EN LA RETROALIMENTACION LOS NIÑOS DIERON SUS APARTES SOBRE LO SUCEDIDO, CONCLUYENDO ASI QUE “ES UN DERECHO DE TODOS A RECIBIR UN BUEN TRATO”.

ACTIVIDAD 2: FUNCION DE TITERES

UBICADOS EN EL SALON MULTIPLE Y CON AYUDA DE LOS TITERES SE RETOMA LA HISTORIA DE NACHO.

PARA CONTINUAR TRABAJANDO EL DERECHO AL BUEN TRATO, ESTA VEZ SE RETOMO LA HISTORIA DE NACHO Y SE REPRESENTO POR MEDIO DE LOS TITERES, HUBO BUENA ACTITUD Y PARTICIPACION EN LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LOS NIÑOS, YA QUE SE EXAGERARON EN ALGUNAS SITUACIONES PARA TENER MAS LA ATENCION DE ELLOS (LA HUIDA DE NACHO AL LLANTO POR ENCONTRARSE SOLO, LAS MANIFESTACIONES DE ALEGRIA AL ENCONTRAR A SU FAMILIA ETC) ADEMAS SE LES INVOLUCRO EN LA REALIZACION DE ESTE. AL TERMINAR LA REPRESENTACION LOS NIÑOS APLAUDIERON Y PEDIAN QUE SE LES CONTARA NUEVAMENTE.

EN EL MOMENTO DE LA RETROALIMENTACION SOLO ALGUNOS RESPONDIERON LO QUE SE LES PREGUNTABA; LUEGO POR PETICION DE LOS NIÑOS JUGAMOS AL ESCONDITE INVOLUCRANDO LOS PERSONAJES NACHO Y LUNA CADA VEZ SE LE PERMITIA AL NIÑO O NIÑA QUE SE ESCONDIERA CON NACHO O CON LUNA; LAS NIÑAS ~~ESTUVIERON~~ FELICES Y MANIFESTARON HABERLA PASADO MUY RICO.

LOS AVANCES DEL PROYECTO EN RELACION A LAS ACTIVIDADES DE ACUERDO A LAS TEMATICAS DE LA INFANCIA Y SUS DERECHOS, PLANTEADOS EN NACHO DERECHO NOS HAN SERVIDO EN NUESTRO QUEHACER PROFESIONAL COMO MAESTRAS JARDINERAS PARA:

- ABORDAR CON LOS NIÑOS Y NIÑAS EL TEMA DE LOS DERECHOS Y DESARROLLARLOS NO DE UNA MANERA MAGISTRAL SINO MAS LUDICA Y SIGNIFICATIVA PARA ELLOS, PARTIENDO DE SUS PROPIAS VIVENCIAS.
- CADA ENCUENTRO HA DEMOSTRADO QUE HAY ACTIVIDADES QUE MOTIVAN A LOS NIÑOS Y NIÑAS Y ATRAEN SU ATENCION COMO LO HAN SIDO LOS DRAMATIZADOS, TITERES, ENTRE OTROS.
- LAS ACTIVIDADES (CUENTOS, DIALOGOS, NARRACIONES, REPRESENTACIONES) NOS HAN SERVIDO PARA DAR A CONOCER LOS DERECHOS DE UNA MANERA REPRESENTATIVA Y SIGNIFICATIVA. UNO DE LOS ASPECTOS NOVEDOSOS LA PARTICIPACION DE LOS NIÑOS EN LOS DRAMATIZADOS.

EL TRABAJO REALIZADO HASTA EL MOMENTO NOS HA DEJADO ALGUNAS REFLEXIONES Y ENSEÑANZAS COMO:

- LA IMPORTANCIA DE CREAR ESPACIOS DONDE LOS NIÑOS Y NIÑAS CONOZCAN SUS DERECHOS Y APRENDAN A EXIGIRLOS.
- RESCATAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS REALIZANDO ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS, PARA QUE LOS IDENTIFIQUEN Y NO PERMITAN QUE LES SEAN VULNERADOS.
- INVOLUCRAR MÁS A LOS NIÑOS EN EL RECONOCIMIENTO DE SUS DERECHOS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LUDICAS.

ASPECTOS A RESALTAR DEL PROYECTO EJECUTADO HASTA EL MOMENTO HAN SIDO:

- LA IMPLEMENTACION DE LOS PERSONAJES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO.
- LA PARTICIPACION DE LOS NIÑOS COMO PROTAGONISTAS DE LOS DRAMATIZADOS REALIZADOS.
- LA PRESENTACION Y ACOGIDA DEL PROYECTO A LOS PADRES DE FAMILIA.
- LA ACOGIDA Y ACEPTACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A LOS PERSONAJES.
- EL PROYECTO LLEGA AL HOGAR INFANTIL A INNOVAR DE UNA MANERA SIGNIFICATIVA EL TEMA Y MANEJO DE LOS DERECHOS TANTO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO TAMBIEN CON LOS PADRES DE FAMILIA; BRINDANDO Y POSIBILITANDO ASI MISMO HERRAMIENTAS DE MANEJO A LAS MAESTRAS JARDINERAS.

EL PROYECTO HA FACILITADO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA:

- BUENA DISPOSICION DEL EQUIPO PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES.
- EL INTERCAMBIO DE IDEAS PARA LAS ACTIVIDADES.

- LOS MATERIALES COMO TITERES Y LOS MUÑECOS DE NACHO Y LUNA.
- EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA ASESORA ASIGNADA.
- LA PARTICIPACION Y COLABORACIÓN PERMANENTE DE LA DIRECTORA Y LA ASISTENTE.
- LA DISPOSICION DE LA ASERORA, LAS PAUTAS Y HERRAMIENTAS QUE NOS HA BRINDADO PARA TRABAJAR CON LOS NIÑOS.

DE LA MISMA MANERA SE PRESENTARON DIFICULTADES PARA LA EJECUCION DEL PROYECTO TALES COMO:

- LA REALIZACION DE LA INDUCCIÓN A LOS AGENTES EDUCATIVOS ANTES DE INCIAR EL PROYECTO.
- QUE EL CAPITAL SEMILLA QUE OTORGAN A LA INSTITUCION SEA CONSIGNADO AL INICIO DEL PROYECTO.
- OBTENER RESPUESTA EN RELACION A LA CONTINUIDAD Y ACOMPAÑAMIENTO DEL PROGRAMA PARA EL SIGUIENTE SEMESTRE 2011.
- ESTABLECER FECHAS CLARAS DESDE LA FASE DE SOCIALIZACION CON EL HOGAR, CON EL FIN DE REALIZAR PLANEACION DESDE EL HOGAR Y QUE NO AFECTEN NI LA EJECUCION DEL PROGRAMA NI LA COTIDIANIDAD DEL HOGAR.
- QUE EL PROGRAMA ONDAS RECONOZCA CON ANTERIORIDAD LOS LINEAMIENTOS DE LOS HOGARES INFANTILES CON EL FIN DE NO AFECTAR, NI LIMITAR EL PROGRAMA.

LAS EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS HAN SIDO SATISFACTORIAS PORQUE VEMOS CONCEPTOS BASICOS, METODOS, DONDE ENCONTRAMOS HERRAMIENTAS QUE NOS SIRVEN PARA IMPLEMENTAR EN NUESTRAS ACTIVIDADES.

CON ESTE PROGRAMA SE EVIDENCIÓ EN ALGUNOS NIÑOS ASPECTOS COMO:

- LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS
- LA APROPIACIÓN DE ALGUNOS DERECHOS
- LA ACEPTACIÓN DE LOS PERSONAJES QUE NOS PERMITEN COMO MAESTRAS SEGUIR FORTALECIENDO NUESTRAS ACTIVIDADES COTIDIANAS.
- INTERACCIÓN
- CONOCIMIENTO DEL OTRO

- ENRIQUECIMIENTO DEL LENGUAJE
- FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES ATENCIONALES COMO: (ATENCIÓN, PARTICIPACIÓN, EL ESCUCHAR, CONCENTRACIÓN, PERMANENCIA).
- COOPERACIÓN
- INTERIORIZACIÓN DE CONCEPTOS BASICOS (VALORES, RESPETO, SOLIDARIDAD, AMISTAD)
- PARA TENER ENCUESTA Y MEJORAR EL DESARROLLO DEL PROCESO.
- INVOLUCRARSE MÁS LOS PADRES EN EL PROCESO DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS.
- SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN A LOS PADRES DE TODO LO QUE IMPLICA LA PRIMERA INFANCIA A TRAVEZ DE LA RESPONSABILIDAD Y LOS CUIDADOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS.
- BRINDAR ESTRTEGIAS A LAS MAESTRAS Y PADRES DE FAMILIA PARA FORTALECER LOS DERECHOS Y PROMOVERLOS.
- ESTABLECER CRONOGRAMAS ESPECIFICOS EN RELACIÓN A LAS TEMATICAS QUE SE VAN A DESARROLLAR A LO LARGO DEL PROGRAMA.
- EL MATERIAL SUMINISTRADO SE ADAPTE A LAS NECESIDADES.
- AUNQUE SE HA TENIDO UN ACOMPAÑAMIENTO Y DISPOSICIÓN DE LA ASESORA SE HAN TENIDO INCONVENIENTES CON LA ENTREGA DE INFORMACIÓN Y CLARIDAD DE LA MISMA.

AGRADECEMOS AL PROGRAMA ONDAS LA OPORTUNIDAD DE PARTICIPAR EN ESTE MARAVILLOSO PROYECTO PARA SEGUIR TRABAJANDO EN LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS.

A NUESTRA ASESORA QUEREMOS AGRADECER EL ACOMPAÑAMIENTO, EL INTERES EN LA EJECUCION DEL PROYECTO ACORDE CON LO ESTIPULADO Y POR EL APORTE PARA LA REALIZACION DE LAS DIFERENTES ACTIVIDADES.

ELIZABETH BEJARANO
Directora

NELLY P. OCORO
Maestra Jardinera

ELIANA MARIA AVILA
Maestra Jardinera

ELIZABETH VILLA
Maestra Jardinera

YAMILETH LARRAHONDO
Maestra Jardinera

LILIANA GARCIA
Maestra Jardinera

VANESSA ABADIA
Maestra Jardinera

LILIANA BARANDICA
Maestra Jardinera

ADJUNTO RELACIONAMOS GASTOS GENERADOS EN EL PROYECTO NACHO DERECHO.

MIENTRAS EL CAPITAL SEMILLA LLEGA, EL HOGAR INFANTIL ASUME GASTOS PARA EJECUTAR LAS DIFERENTES ACTIVIDADES PROGRAMADAS POR LAS MAESTRAS JARDINERAS.

ADICIONALMENTE HAY COSTOS QUE SALEN DIRECTAMENTE DEL PRESUPUESTO DEL HOGAR INFANTIL Y QUE NO ESTAN COTEMPLADOS EN LA RELACION DEL DINERO OTORGADO POR USTEDES, COMO SON:

- FOTOCOPIA PARA FICHAS ACTIVIDADES
- REFRIGERIOS
- INTERNET
- IMPRESIONES
- TRANSPORTE

ELIANA MARIA AVILA
Maestra Jardinera

VANESSA ABADIA
Maestra Jardinera

ELIZABETH BEJARANO
Directora

INFORME
FINAL

“ HOGAR MULTIPLE
SEMILLITAS DE AMOR Y
CONVIVENCIA”



Florida Valle / Noviembre de 2010

**INFORME FINAL
ONDAS COLCIENCIAS VALLE DEL CAUCA
AÑO 2010**

INFORMACION GENERAL

MUNICIPIO: FLORIDA - VALLE

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: HOGAR MULTIPLE SEMILLITAS DE AMOR Y CONVIVENCIA

CLASE DE INSTITUCIÓN: PROGRAMA QUE FUNCIONA POR CONVENIO DE COOPERACION ENTRE ICBF- ALCALDIA MUNICIPAL Y COMFANDI

DATOS DE LA INSTITUCIÓN

JEFE EDUCACION FORMAL COMFANDI: FERNANDO DIAZ GUTIERREZ
COORDINADORA PEDAGOGICA DEL PROGRAMA: DORA INES ALARCON
TELÉFONO COMFANDI 3340000 EXT. 2740 CEL PROGRAMA 317 405 20 15
DIRECCIÓN: CARRERA17 No. 4-31 BARRIO PARAISO
EMAIL: hogarmultipleflorida@hotmail.com

DATOS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: NACHO DERECHO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: CONOCER LAS PERCEPCIONES, IDEAS Y CONOCIMIENTOS QUE TIENEN LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR SOBRE SUS PROPIOS DERECHOS Y LOS ORGANISMOS ENCARGADOS DE LA DEFENSA, PROMOCIÓN Y GARANTÍA DE LOS MISMOS; A TRAVÉS DE SU ACTIVA PARTICIPACIÓN EN UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DE ORDEN NACIONAL

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: SABER SOBRE LO QUE PIENSAN, CONOCEN, SIENTEN NUESTROS NIÑOS ACERCA DE SUS DERECHOS, CUANDO SON LAS VÍCTIMAS DE ESTE FLAGELO.

NOMBRE DEL ASESOR: LILIANA MARIA OSPINA GARCIA

NOMBRE DEL EQUIPO DE INVESTIGACION: SEMILLITAS DE NACHO



No

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE	ROL QUE DESEMPEÑA	SEXO	EDAD	GRADO
-----------------	------------------	--------	-------------------	------	------	-------

No. DE NIÑOS TOTAL EN EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: 56 NIÑOS Y NIÑAS



Descripción del proyecto

Ya que Los estudios y programas sobre la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en Colombia han sido abordados desde las instituciones y organizaciones con la mirada del mundo adulto, poco se sabe sobre lo que piensan, conocen, sienten nuestros niños acerca de sus derechos, Es en este proyecto donde nos acercamos a los propios niños, a sus percepciones, conceptos y conocimientos que tienen acerca de sus derechos; así como de las instituciones responsables de la promoción, defensa y garantía en sus contextos locales.

El proyecto consiste en saber sobre lo que piensan, conocen, sienten nuestros niños acerca de sus derechos, cuando son las víctimas de este flagelo. Utilizando la investigación como estrategia de organización para generar, apropiar y comunicar conocimientos en torno al tema del bienestar en un proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes en el marco de la garantía de sus derechos.

Siendo el Hogar Múltiple un programa de atención a la primera infancia, consideramos importante propiciar espacios reflexivos acerca del ejercicio de derechos, que les permita a los niños y niñas reconocerse como sujetos sociales en los espacios en los que interactúan con pares y adultos, donde además de la identificación de sus derechos, reconozcan el derecho de los otros y se conviertan en garantes de acciones que favorezcan el desarrollo integral de sus pares, por ejemplo que los niños y niñas en edad preescolar puedan informar que su compañero se encuentre indispuesto o, que alguno fue agredido por otro, es decir, un niño/a de 4 años debe empezar a ser consciente de que hay situaciones que merecen atención y que una acción oportuna puede resolver la afectación del derecho y/o garantizarlo.

En la onda con ONDAS

Cuando NACHO DERECHO llega al Hogar Múltiple es presentado como un proyecto para realizarse con niños de cuarto a once (4 a 11) en niveles totalmente escolarizados, que durante el proceso de investigación se afianzan como sujetos de derechos y deberes, en medio de la comunidad y son ellos quienes asumen todo el proceso de ejecución del proyecto.

El problema de investigación es resuelto por los niños dando respuesta a las preguntas coherentemente planteadas para niños de edades entre los 13 y 17 años, con procesos de pensamiento propios de estos niveles. **1. ¿Qué son para ti los derechos de los niños? 2.**

¿Cuáles de los derechos de los niños conoces?

3. ¿Dónde has aprendido de los derechos de los niños?

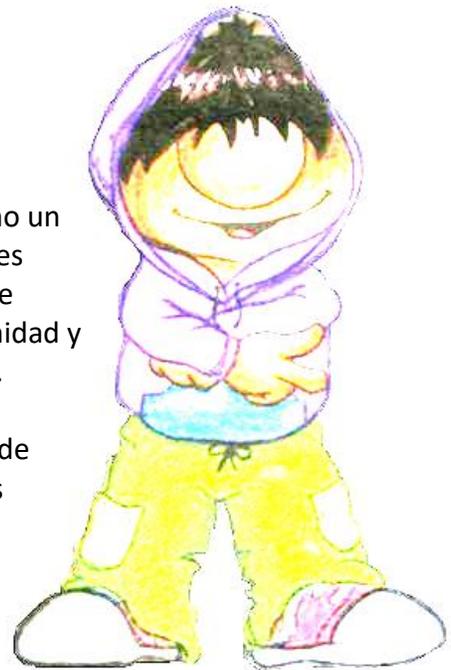
4. ¿Quién crees que es el encargado de defender tus derechos?

5. ¿Conoces a algún niño o niña que se le hubiesen vulnerado sus derechos? ¿Cuál derecho? ¿Quién lo vulnera? ¿Cómo? y 6. ¿Conoces los mecanismos de protección para defender tus derechos?.

Desde esta perspectiva nuestros niños no podrían ser tomados en cuenta en esta investigación ya que son menores de 5 años e inmersos en un programa no escolarizado, sin embargo el hogar múltiple asume el compromiso con la primera infancia y decide darle la bienvenida al proyecto.

Es así como el trabajo de participación en la investigación se encaminó a buscar estrategias que nos permitiera aterrizar el proyecto a las características de la población atendida en el Hogar Múltiple, adaptando tanto los instrumentos de aplicación y consolidación de la información como al desarrollo de las actividades planteadas, que nos permitiera mantener los objetivos de la investigación y no nos alejara de la experiencia de investigar.

Las primeras modificaciones que se realizaron al proyecto fueron a la encuesta y a la implementación de la misma, puesto que nuestros niños aun no han desarrollado las habilidades lecto-escritoras necesarias para responder el formato de encuesta que traía la investigación y mucho menos las



habilidades para aplicar encuestas a otros niños. En esta línea, la ruta que se tomo para alcanzar los objetivos de la investigación fue formar el grupo de investigación con los niños más grandes del Hogar (3.5 años a 5.0), que son los niños de preescolar y sus respectivas madres comunitarias, quienes a su vez asumirían el reto de investigar con niños aplicando la encuesta con toda la rigurosidad y validez; dando paso a la negociación cultural que nos ayudaría a superar lo que ONDAS llama “perturbación de la onda”, ya que nuestras investigadoras son madres comunitarias del programa ICBF que no cuentan con herramientas académicas que aseguraran la ausencia de errores metodológicos. Sin embargo las madres comunitarias y personal administrativo del hogar asumieron el reto con gran entusiasmo y motivadas por el premio de poder viajar a Bogotá y mostrar su trabajo.

Superadas las complicaciones de población y metodología del proyecto de investigación, dimos inicio a la etapa de divulgación del proyecto en el hogar en el mes de julio, después de unas largas vacaciones. Iniciamos la campaña de expectativa elaborando las carteleras de ambientación del Hogar utilizando la imagen de NACHO, se elaboró el personaje en cartón paja y se ubico en la puerta de entrada al hogar, los niños en su interés preguntaban cosas como: ¿Quién es? ¿Qué hace aquí? ¿Por qué no tiene ojos?, mientras que los padres de familia no mostraron ningún interés frente al personaje.



Diarlo del 7 de Julio:

“Con todas las ganas de trabajar en el proyecto de NACHO DERECHO, decidimos elaborarlo en cartón y colocarlo en la entrada de hogar múltiple para causar curiosidad en los niños y sus padres. NACHO estuvo en a puerta. En la cual los niños preguntaban ¿quién es? ¿Qué hace aquí? ¿Por qué no tiene ojos?, mientras los padres se les daba igual, no les causo el impacto que esperábamos. Pero los niños están muy interesados en NACHO, cuando llegan al hogar lo saludan con familiaridad, en algunas ocasiones el viento tumba el muñeco y ellos están pendientes de volverlo a parar en su puesto para que los otros no lo pisen, Julieta riendo dice que NACHO esta borracho y que ya le sabe a cacho.”



Trayectoria de la Onda

Pregunta 1:

Todos en sus puestos nuestra onda comienza su trayectoria, la primera pregunta de la encuesta fue modificada de forma que pudiera dar paso al juego más que a procesos de indagación. Los niños y las madres comunitarias jugaron al puente está quebrado y el hijo del conde que se ha de quedar completaría la frase **LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS SON....** Los niños nos dieron sus primeras percepciones e ideas sobre el

concepto de derechos de los niños, cuando sistematizamos las respuestas nos dimos cuenta que los niños encuestados asocian los derechos de los niños con otras cosas diferentes a normas u obligaciones, por ejemplo algunas de sus respuestas eran: los derechos son, animales, frutas, o simplemente un “silencio” que para los adultos podría ser interpretado como no se que responder. Lo que posiblemente menores de 5 años no derechos!!. Por lo que los niños la historia de como estrategia de



nos indique que los niños saben que es tener el equipo decidió contarles a la “Mala Hora de NACHO” aproximación al proceso.

Además de recoger los pudo poner a prueba si la apropiada y si daría el problema de comunitarias observando el registro de la actividad pudieron

primero datos, el equipo la metodología utilizada era resultado para lograr resolver investigación, las madres



darse cuenta y aprender de algunas acciones que podían alterar el proceso de investigación como instigar a los niños para que dieran respuestas.



Diario del 12 de agosto:

“Después de que los niños se levantaron de su descanso diario los organizamos en circulo y nos dispusimos a contarles la historia de NACHO, algunos estaban atentos a escuchar la historia pero otros estaban más concentrados jugando entre ellos. Después de leerles la historia les entregamos los libros para que ellos los ojearan, para ellos fue muy emocionante tener los libros en sus manos, cada uno tenía algo que decir. Lo primero fue “miren a NACHO con la bandera de Colombia entonces NACHO también es colombiano como nosotros”, “NACHO en la piscina se esta bañando veringo que pena”, “NACHO con su familia, pobre NACHO perdió sus padres”, “NACHO también tiene amigos como nosotros”. Al observarlos como veían las imágenes de las cartillas y hacían sus propios comentarios nos dimos cuenta que será mucho más sencillo enseñarles sobre los derechos que tienen”.

Pregunta 2:

Cuando pasamos a la aplicación de la segunda pregunta, los niños estaban más cerca de NACHO, de su historia y del propósito de su estadía en el hogar. El término “Derecho” estaba cobrando significado para ellos y sus familias. La asesora Liliana Ospina nos realiza la segunda visita y nos hace entrega de un documento con actividades para trabajar el tema de los derechos con los niños, de ahí escogimos el juego de imágenes como estrategia metodológica y lúdica para resolver la pregunta sin realizarle mayores modificaciones. Les pedimos a los niños que observaran las imágenes todas alusivas al cumplimiento de los derechos de los niños, y escogieran la que más le gustara y dijeran el por qué de su escogencia, describiendo lo que veían en la imagen e identificando los 5 derechos que a continuación se sistematizaron.



Descubriendo que nuestros niños reconocen que hay unas acciones positivas que se hacen alrededor de ellos, como darles de comer, llevarlos al médico o en ocasiones tratarlos bien. Pero estas acciones no son reconocidas como algo que ellos pueden exigir o disponer cuando sea necesario o que se llaman derechos.



Mientras tanto el hogar múltiple vivenciaba la estadía de NACHO en el hogar, en la escuela de familia del mes de agosto se les comunico a los padres de la participación de los niños de preescolar y las madres comunitarias en la investigación del programa Ondas, además se les aplica la encuesta a los padres de salacuna e infancia temprana con el fin de involucrar todo el Hogar en el proyecto.

El 6 de septiembre NACHO en persona visita el hogar, la madre comunitaria de preescolar 2 realiza un disfraz de NACHO en espuma, el padre de una niña de salacuna acepta personificar a NACHO y compartir con los niños parte de la jornada, los niños ven a NACHO a la hora de la llegada al hogar y la emoción de los niños, padres y demás personal no se hace esperar; algunos con expresiones de asombro abrazaban a NACHO, otro simplemente lo observan tratando de descubrir si lo que veían era cierto, NACHO el niño del cuento estaba en su guardería.

Pregunta 3:

Para este momento NACHO ya era un personaje vivo y reconocido por los agentes educativos, niños y sus familias, por ello aplicamos la pregunta 3 original, utilizando a NACHO como parte de la

metodología de investigación, es decir quien quería saber sobre donde habían aprendido de los derechos no era la madre comunitaria sino NACHO. Esta vez NACHO era un muñeco realizado en trapo, que se había convertido en elemento de juego del salón.

Al sistematizar las respuestas de los niños, NACHO se había convertido en una opción de respuesta para ellos, evidenciando la significancia que había construido el trabajo de investigación al rededor de los derechos y su aprendizaje. La familia y la escuela fueron identificadas como instituciones donde los niños aprenden de sus derechos o por lo menos se sabe de ellos.

Para las madres comunitarias surgía la duda de si el trabajo realizado por ellas era el adecuado para un proceso de investigación valido, si se debía registrar el sin numero de respuestas que daban los niños o si solo se debía sistematizar la más adecuada, por esta razón el número de respuestas es más alto que el número de niños que participaban de la investigación, y en pro de no perder ningún dato, el equipo decidió tener en cuenta todas sus respuestas.



Pregunta 4:

Esta pregunta fue una de las que mayor modificación tuvo en el proceso por ser una de las más elaboradas conceptualmente; la pregunta se formulo utilizando la historia de NACHO creando en los niños una opción de respuesta dentro de sus posibilidades. En vez de preguntar **¿Quién crees que es el encargado de defender tus derechos?** Dijimos **¿A donde hubiera podido ir NACHO para que lo ayudaran?**, logrando llevar a los niños y su pensamiento a elaborar ideas y posibilidades de accionar frente a hacer defender sus derechos.

Utilizando los logos de las instituciones que aparecen en el instrumento de recolección de datos propuesto por la investigación, facilitando además la sistematización de los mismos, los niños identificaron el ICBF como la institución de la que pueden recibir ayuda cuando la necesiten. La hipótesis que maneja el equipo frente a esta respuesta es que en el Hogar una de los logos más visibles es el de ICBF sumado a las campañas masivas de esta instituciones n el país.

Uno de los resultados que más sorprendió a el equipo fue el obtenido por la institución familia, siendo uno de los más bajos, que la compárense con los resultados de la pregunta anterior podría esperarse que al ser la familia uno de los lugares donde los niños aprenden de sus derechos también sería uno de las instituciones que mas garantice sus derechos. Sin embargo esta hipótesis resulta ser falsa cuando se compara los resultados. Es decir que aun que las familias de nuestros niños sabe de derechos no es precisamente el conocimiento una garantía de los mismos.

El proyecto trae consigo el juego “Cuánto sabes, cuánto has aprendido”; con el fin de involucrar procesos de aprendizajes con procesos investigativos, siendo esta una de los aportes más importantes para la enseñanza/aprendizaje, convirtiendo la investigación en una herramienta que ampliar y generar conocimiento.

El equipo de trabajo hace uso de esta herramienta e idea un juego de roles donde se involucra al niño en una historia de vulneración de derechos presentándoles opciones de ayuda, pidiéndole a los niños que imaginen que se encuentran en un lugar sin alimento, pero que tienen una opción de ayuda pidiéndoles escoger la ruta que mas prefieran o reconozcan como apoyo. De esta forma los niños evidenciaban la interiorización de los conceptos trabajados durante el proceso.

Pregunta 5:

Los resultados de esta pregunta de investigación fue una de las más impactantes dentro del proceso. Las descripciones de los niños de episodios vividos o imaginarios, cosa difícil de determinar, generaron acciones importantes para el equipo. Al preguntarles a los niños si conocían a algún niño o niña o a alguien que le hubiese pasado algo malo, modificando la palabra vulneración por malo, propiciaban relatos de hechos violentos ocurridos en el sector, que de no ser conocidos por todos pudieran haber sido valorados como simple fantasía.

N: si

IN: a quien?

N: a un señor de la pistola

IN: a quien

N: a pistola, a soldados

IN: quien le hizo eso

N: (no se entiende lo que dice)

N: agache la cabeza

N: un policía

N: los malos

N: si

IN: y porque le hicieron eso?

N: porque si

IN: y tú qué hiciste?

N: nada

IN: y tu mama

N: estaba escondida

N: y mire que un tiro allá en mi casa y yo a la cama de mi papa.



IN: pero quien le hizo eso

N: mataron a otro

IN: y quien usa pistolas

N: la policía

IN: y la policía a quien le hizo daño?

IN: a quien?

N: a mi papá

IN: que le hicieron a tu papá

N: se corto la mano

IN: con qué?

N: con un machete

IN: y quien le hizo eso?

N: y a mi prima marcela la mataron

IN: quien le hizo eso?

N: mi mamá

IN: maría Alejandra tú conoces a alguien que le hayan hecho algo malo?

N:si

“HOGAR MULTIPLE SEMILLITAS DE AMOR Y CONVIVENCIA”



IN: tu mamá mato a tu prima?

N: si
 IN: y como fue eso?
 N: Por el vestido
 IN: y tu prima está viva?
 N: si y la llevaron pa Palmira
 IN: y eso a qué? Que le hicieron en Palmira?
 N: nada
 IN: y tu mamá por que le hizo eso a tu prima?
 N: porque si

IN: si, y eso está bien
 N: si
 IN: si? Cuéntamelo o través, que le paso a tu prima?
 N: le salió sangre y mi papa se hirió con el machete
 IN: y a tu papá que?
 IN: y que le paso a marcela?
 N: le cayó sangre en la calle.

IN: investigador N: niño

Esto genero gran preocupación dentro del equipo y creo la necesidad de compartir los resultados encontrados con todas las instituciones encargadas de garantizar los derechos de los niñ@s en el municipio y la comunidad educativa.

El equipo de investigación semillitas de NACHO, inicio su labor de llevar a cabo la 1er feria por los derechos de la infancia y su eslogan “tengo derechos y ya me los se”, invitando las instituciones garante de derechos en el municipio, padres de familia y por supuesto los nin@s. Se realizaron las gestiones necesarias se invitaron a los responsables de cada institución y en vísperas del evento el Hogar fue cerrado por 14 días a causa de un brote de varicela en dos de los salones del Hogar, el evento y las actividades de cierre del proyecto fueron aplazadas. Pero el deseo por comunicar los hallazgos no cesaban, una vez abierto el Hogar continuamos con los preparativos del evento. las instituciones confirmaron su participación con la premisa que serian visibles todas las acciones que por institución realizaban y que garantizaban la defensa de los derechos de los niñ@s.



El 25 de noviembre se realizo en las instalaciones del Hogar Múltiple la “1er FERIA POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA”, con la participación de padres de familia del Hogar e instituciones públicas y privadas del municipio de Florida.

1. Comisaria de Familia
2. Secretaria de Salud
3. Secretaria de Educación (fue invitada pero no asistió)
4. Hospital Municipal Benjamin Barney Gasca
5. Instituto Municipal del Deporte y Recreación IMDER
6. Policía Nacional División Infancia y Adolescencia.
7. Casa de la Cultura
8. Biblioteca Infantil COMFANDI

9. Programa Gestores de Vida – ICBF
10. Programa ONDAS
11. Supermercado EL RENDIDOR

Dándonos cuenta que muy posiblemente los niños de nuestro país menores de 5 años no tiene idea que hay unas normas pensadas para defender su estadía en este mundo. Quisimos comprometer las instituciones de nuestro municipio con el compromiso de garantizarles a los niños que estas normas se cumplan, porque si estos derechos no significan nada en Florida, tampoco significan nada en ninguna parte.

Lo bueno, lo bonito y lo feo de la Onda

Reflexionando del trabajo realizado en todo el proceso de NACHO DERECHO, pudimos darnos cuenta lo enriquecedor que resulta investigar con niños. El despliegue de aprendizajes es enorme, el temor al no entendimiento de sus respuestas desaparece cuando afloran sus realidades y verdades tan únicas como cada uno de ellos. Para la ciencia tal vez sea difícil validar sus palabras por no poder ser comprobadas y comparadas con verdades únicas que los aleja de ser una población propia de investigaciones. Lo cierto es que ONDAS, COLCIENCIAS Y UNIVALLE han demostrado que los niños son los más grandes investigadores que tiene el mundo hoy por hoy, su capacidad de asombro y su confianza en sí mismo se sirven de ideas útiles para hacer más fácil y divertido conocer.

Lo bueno de NACHO DERECHO es entender como la enseñanza de conceptos, teorías, procesos o en este caso de “Derechos” se da utilizando metodologías participatorias que insisten en la investigación independiente, en el análisis y en el pensamiento crítico a fin de influir en comportamientos e infundir sentidos de responsabilidad por defender lo aprendido. Es difícil preocuparse por los derechos de los demás cuando no se espera gozar de ningún derecho.

Lo bonito y sorprendente para el Hogar Múltiple fue observar a las madres comunitarias utilizando practicas compatibles con investigación, sin herramientas ni experiencias que les ayudaran a realizar mejor su trabajo y a sentirse confiables. Su entrega y compromiso con la labor de construir un mejor mundo, el mundo que niños y adultos sueñan.



Lo feo de la onda fue el atraso de los recursos económicos, los gastos fueron asumidos por las madres comunitarias y coordinadoras del Hogar, sin embargo este proyecto es sostenible mas por el recurso humano que por el económico, por esta razón nuestro proyecto de investigación NACHO DERECHO con o sin plata funciono!!!!

INFORME FINAL
PROYECTO PRE-ESTRUCTURADO
NACHO DERECHO EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS

HOGAR INFANTIL SAN VICENTE CASA SANTO DOMINGO SANTIAGO DE CALI

1. Nombre del equipo de Investigación

NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE LOS DERECHOS Y DEBERES

2. Nombre del asesor externo del proyecto

Claudia Lorena Carvajal Vivas

Experiencia del programa Ondas en el Hogar infantil San Vicente Casa Santo Domingo.

El día 27 de mayo de 2010, la directora Alba Lucia Gutiérrez B. reunió a la 1:30 p.m. al grupo de maestras jardineras e informó sobre la llegada de un correo que fue enviado al director regional ICBF del Valle, el Dr. Jhon Arley Murillo Benítez sobre el programa Ondas, quien a su vez envió el correo a ASOHIVA y esta organización lo remitió a diferentes hogares infantiles, por tal razón la directora se vio motivada a dar respuesta a la propuesta del proyecto por su contenido ya que enriquece la misión del Hogar Infantil; diligencio el formato con todas las indicaciones dadas y se envió a la Universidad del Valle, obteniendo una respuesta positiva con respecto a la vinculación al programa Ondas, definida la aceptación el 31 de Mayo de 2010, el cual se da a conocer por medio de un correo de bienvenida con los datos de la asesora asignada Claudia Lorena Carvajal, quien nos guiara en el desarrollo del proyecto Nacho Derecho. En el proceso de la reunión las Maestras jardineras muestran disponibilidad para dar comienzo al proyecto de Nacho Derecho, sin tener claro que es el programa Ondas, se desconoce su función, misión e interés por hacer partícipes a los Hogares Infantiles de su programa. A través de la asesora Claudia Lorena Carvajal en el primer encuentro del día 16 de junio de 2010 se despejan algunas inquietudes; y ella hace entrega de las guías, lo que nos permite un acercamiento al programa ONDAS.

Con todo el proceso vivenciado de Ondas en el proyecto de “Nacho Derecho” podemos definir que Ondas mas que un proyecto es una estrategia pedagógica donde se fomenta la investigación, la participación activa, tecnología e

innovación alrededor de un tema o situación de su interés, donde el principal eje investigador es el niño y el maestro es un facilitador de herramientas que estructuran su proceso investigativo teniendo como objetivo el desarrollo del espíritu científico desde la infancia.

Teniendo claro el ideal de Ondas se inició el proyecto “Nacho Derecho” en el Hogar Infantil San Vicente casa Santo Domingo, con la participación de 165 niños y niñas; divididos por genero en 82 niñas y 83 niños, los cuales están organizados en niveles según su edad: párvulos 1 y 2 con edades de 2 a 3 años, pre jardín 1 y 2 con edades de 3 a 4 años, jardín 1 y 2 con edades de 4 años a 4 años 11 meses, 6 maestras jardineras, personal de oficios varios, directivas, padres de familia y comunidad en general, el 90% de la población estudiantil pertenece a la ciudad de Santiago de Cali, el 10% a otros departamentos entre ellos Cauca y Antioquia; nuestro Hogar Infantil queda en el Barrio Santo Domingo, Comuna 10, Estrato 3 en la ciudad Santiago de Cali, limitando al occidente con la comuna 19, al norte con las comunas 9 y 19, al sur con las comunas 17 y 19, al oriente con la comuna 11 y como lugares cercanos de referencia tiene diagonal a la EPS Cruz Blanca sobre la carrera 50, el Centro de Salud Panamericano en la carrera 46 con avenida Pasoancho y al frente la panadería Exquipan.

Para iniciar el proyecto se determina un nombre que identifique el proceso pedagógico de la institución y se da a partir de las inquietudes que se genera de la propuesta de Ondas, en ello se encuentra “¿por qué Luna no interactúa con Nacho si hoy día hombre y mujeres están en igualdad de condiciones?, y en esta edad preescolar están en pleno reconocimiento y construcción de su identidad de género; el proyecto no asocia el deber con el derecho.”, con estas inquietudes se reflexiona sobre el nombre adecuado para el proyecto, estableciendo así el siguiente nombre: “NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE LOS DERECHOS Y DEBERES”, justificando la necesidad de la presencia de Luna dentro del proceso del proyecto junto con Nacho por motivo de igualdad de condiciones sin discriminación de género, ya que en la realidad de nuestro país la mujer ha logrado un lugar muy importante en la sociedad por sus grandes luchas y por su inmenso valor como ser humano; también se trabajara alterno los derechos con los deberes, buscando que tanto las instituciones, familias y estado, responsables de velar por los derechos cumplan con su papel de la misma manera que los niños y niñas asuman responsabilidades acordes a su edad siendo participes activos de la adquisición de los mismos.

Seguidamente de este proceso se dio inicio a la organización de un plan de actividades para la aplicación del proyecto, que se desencadena de la guías facilitadas por la asesora Claudia Lorena Carvajal. En la primera fase las maestras jardineras se organizan por parejas y hacen una lectura general de cada libro identificándolos por sus colores y temáticas anotando sus dudas,

inquietudes y sugerencias. En la segunda fase se socializa y se analiza libro por libro obteniendo temas concretos para trabajar con los niños y niñas de edad preescolar y se adecua las actividades con procesos lúdicos, artísticos y de exploración entre otros, buscando que el contenido de la información llegue a cada uno(a) significativamente y se logre el objetivo: que los niños y las niñas conozcan sus derechos, cumplan con sus deberes, para hacer su aporte en el logro de los mismos, siendo así capaces de proclamarlos, reclamarlos y hacerlos valer en el momento oportuno y en el entorno que les corresponda. De esta manera se fue avanzando en el proyecto de “Nacho y Luna en la onda de los derechos y deberes” a través de la indagación e investigación tanto de las maestras jardineras como de los niños, niñas y familias, lo cual permitió tener un conocimiento apropiado de los derechos de los niños y niñas y las responsabilidades que surgen frente a estos por parte del adulto y la infancia.

Para el logro del proyecto todo el personal colaboró activamente con la toma de registros, diarios de campo y fotografías de cada grupo en el proceso de las actividades; el correo es recibido por la directora Alba Lucia Gutiérrez y la maestra jardinera Ingrid Meneses, el cual es socializado al resto de las maestras jardineras, tomando decisiones de común acuerdo; de la parte económica se encarga a la directora con el consentimiento de todo el grupo, el cual a su vez es responsable del cuidado de los materiales facilitados como: las 5 guías de Nacho derecho, CD, Libros obtenidos de la ONU por medio de la asesora Claudia Lorena Carvajal y los obtenidos a través de proyecto como: las 2 rayuelas de los derechos y deberes.

Dentro del proyecto se difunde la Onda a través de la investigación hecha por los niños, niñas y maestras jardineras, buscando información en diferentes medios como libros, videos, internet, profesionales, instituciones y miembros de la comunidad, que permitieron conocer acerca del tema de los derechos y deberes de los niños y niñas, como también la estrategia pedagógica del programa Ondas, de esta manera se da paso a la aplicabilidad del proyecto Nacho y Luna en la onda de los derechos y deberes elaborando un cronograma de actividades incluida en ellas la asesoría de Claudia Lorena Carvajal y reuniones grupales de las maestras jardineras y directivas de tal modo que se fue organizando el trabajo en equipo delegando responsabilidades como: indagar, investigar e involucrar al padre de familia y comunidad en este proceso, con la meta de llevar un seguimiento constante de los avances del proyecto, para hacer ajustes necesarios y oportunos que mejoren la calidad del mismo obteniendo una riqueza múltiple en cada niño, niña y el personal involucrado. Este proyecto se ha visto favorecido por las asesorías oportunas de la tutora quien ha orientado eficazmente la estrategia central del proyecto, todo esto posibilitando el logro de los objetivos establecidos desde la etapa inicial como: conceptualizar el derecho, reconocerlos y establecer sus deberes e identificar las diferentes instituciones que velan por su cumplimiento y la

corresponsabilidad de los adultos contribuyendo a que los niños y niñas los divulguen y reclamen dentro de la comunidad.

El trabajo se realizó en un 100% con los niños y niñas antiguos, en este proceso hubo una pequeña dificultad en el mes de septiembre de 2010 por ingreso de grupos nuevos a la institución y el egreso de dos grupos antiguos, por tal motivo los grupos nuevos por periodo de adaptación no se pueden incorporar en el proyecto ya que es una etapa de llanto, los antiguos continúan el proceso fortaleciendo la etapa final, de esta manera aclarando que se culminó en su totalidad; se puede destacar que se tuvo facilidades en la ejecución del proyecto por la colaboración de la comunidad e instituciones que se apropiaron de su finalidad dando unos resultados muy positivos lo cual motiva a dar continuidad el próximo año con los nuevos grupos propendiendo la vivencia de sus derechos y deberes y en los antiguos será una retroalimentación y a la vez líderes y guías en su entorno.

En esta etapa final damos unas sinceras felicitaciones al programa Ondas por darnos la oportunidad de participar en este maravilloso proyecto el cual nos hizo crecer como personas y contribuir a una mejor calidad de vida y formación de nuestros niños y niñas.

Dentro del programa Ondas se vivencian aspectos como: la capacidad de integrar varios proyectos correlacionados que favorecen el conocimiento de los niños y niñas, el contacto con el entorno, la oportunidad de participación democrática llevándolos a un análisis profundo donde cada uno(a) según su experiencia forma su autoconocimiento y se motiva a crear nuevas ideas y conceptos, en este proceso también se estimula el trabajo en equipo, la crítica constructiva, cambio de actitud del docente de manera asertiva y positiva, se fortalece los procesos de investigación, análisis y deducción, se reconocen las diferentes capacidades y habilidades del niño (a) y se trabaja en pro de su desarrollo integral enriqueciendo su autonomía, autoestima y construcción del ser.



ETAPA FINAL DEL PROYECTO

Para finalizar el trabajo de los derechos y deberes se explica a los niños y niñas que Nacho y Luna dejaron 4 principios, los cuales están proclamados en la convención de los derechos humanos que buscan transformar la vida de los niños, niñas y sus familias, permitiendo una libre expresión, igualdad de condiciones, supervivencia y un sano desarrollo integral con el apoyo de todas las entidades responsables de velar por su cumplimiento.

Para dar aplicabilidad a la temática se planean las siguientes actividades:

CRONOGRAMA

Semana de planeación del 6 al 10 de septiembre de 2010

Tema: principios de la convención de los derechos de los niños y las niñas.

1. Principio de igualdad.
Fecha: 7 de septiembre de 2010
Actividad:

Dramatizado “Todos somos iguales, quiéreme como soy”

PROCESO.

Dramatizado a cargo de un grupo de seis niños del nivel jardín, donde se vivencia la discriminación por raza, género y origen, con el fin de reflexionar sobre el respeto por sí mismo, por el otro y por la igualdad de condiciones.

DIARIO DE CAMPO.

El primer principio es dramatizado por los niños y niñas más grandes y con ayuda de la maestra jardinera se realiza una situación donde es discriminada una niña por su color de piel y por su estrato social, los demás niños y niñas al ver la situación manifiestan que todos tenemos derecho a jugar sin importar su color de piel, la niña que es representada por la maestra jardinera al escuchar las opiniones de los niños y niñas cambia de actitud y le pide disculpas a sus amiguitos y les invita a compartir y a disfrutar de los juegos; para terminar el dramatizado se realiza una ronda con todos los niños y niñas recordando el compartir y el respeto por las personas que nos rodean.

2. PRINCIPIO DE SUPERVIVENCIA Y DESARROLLO EN TODOS LOS ASPECTOS DE LA VIDA.

Fecha : 9 DE SEPTIEMBRE DE 2010

ACTIVIDAD.

Dramatizado” LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOMOS IMPORTANTES” a cargo de las maestras jardineras donde se resalta que los niños y niñas tienen prioridad ante cualquier emergencia.

PROCESO.

Se dramatiza un caso donde la familia está en su casa y en un momento inesperado se presenta un incendio a causa de un corto circuito, de inmediato la comunidad llama a los bomberos y el primero en ser rescatado es el niño y es atendido por personal especializado; también se vivencia en este dramatizado la estimulación en diferentes aspectos de su desarrollo integral, en ambientes variados y adecuados como es el caso de la escuela, familia, centro recreacionales, entre otros.

DIARIO DE CAMPO

Durante la actividad presentada los niños y niñas estuvieron muy atentos, se mostraron muy interesados en lo que observaban, hicieron comentarios de sus propias experiencias entre ellos se destacan: “Mateo comunica que por su casa pasan los bomberos, Camila describe como se visten los bomberos, algunas herramientas que utilizan, mangueras, guantes, cascos....., Isabella narra un programa de televisión sobre los

hermanos Koala donde rescatan a una tortuga; en ello se puede evidenciar que los niños y niñas identifican la labor del bombero y se enfatiza en la prioridad que tiene cada uno de los niños y niñas ante cualquier emergencia o situación de peligro, también se resalta la función de los otros personajes, médicos velando por su salud, maestros y familia propendiendo por su desarrollo integral y para ello se llevan a cabo las siguientes actividades: circuito de gimnasio donde todos participan ejercitando diferentes segmentos corporales, coreografía “sanjuanero” , rescatando su cultura y estimulando su expresión corporal, arte y vida, donde se estimula su expresión artística y creatividad, juego la golosa de Nacho y Luna, donde reconocen sus derechos y deberes. En cada actividad se logro una participación activa y productiva donde la alegría, comunicación, tolerancia y cooperación estuvieron presentes.

3. TODAS LAS DECISIONES O ACTIVIDADES QUE AFECTAN A LA NIÑEZ COMO GRUPO DEBEN TENER EN CUENTA EL NIVEL SUPERIOR DEL NIÑO Y LA NIÑA.

Fecha: 14 DE SEPTIEMBRE DE 2010

ACTIVIDAD:

Dramatizado “PROTEGEME” a cargo de las maestras jardineras Lizeth Chaves y Damaris Barona.

PROCESO

El tercer principio es dramatizado por las maestras jardineras, quienes interpretan a una niña que estaba en la calle perdida y la encuentra una persona quien le pregunta por qué está sola y dónde está su mamá, la pequeña le cuenta que estaba trabajando con su mamá y se perdió, además le narra la situación que viven en casa donde ella le toca hacer todos los oficios y cuidar a sus hermanos, la señora le pregunta que si quiere volver a la casa y ella manifiesta que no; la señora al ver la situación le explica a la niña que la llevara a la policía para que la ayuden y la lleven a un sitio seguro donde le respeten sus derechos. Al terminar se le explica a los niños y niñas que la pequeña fue protegida por un adulto quien tuvo en cuenta el interés y el bienestar de ella, como su mamá no estuvo presente se vio en la necesidad de buscar la ayuda de la entidades responsables para proteger y velar por los derechos y la felicidad de los niños y niñas como: ICBF y entidades gubernamentales.

DIARIO DE CAMPO

En esta actividad los niños y niñas se mostraron muy interesados y atentos al desarrollo de la historia; durante el desenlace de la presentación se pudo

observar como los niños y las niñas interiorizaban la situación por medio de sus expresiones gestuales tales como: angustia, tristeza y motivaron al personaje a buscar ayuda y protección nombrando algunas entidades como la policía, médicos, los vecinos y recordaron a los bomberos. Al finalizar la actividad los niños y niñas comentaron: “Catalina dice que los niños y niñas no trabajan van a la escuela, Camilo comenta que mi mamá me da comida y me abraza, Amy dice que no quiere vivir con otras personas yo quiero a mi familia; y en general todo el grupo apoya sus opiniones.

Con los comentarios realizados por los niños y las niñas se pueden inferir que en su mayoría reconocen sus derechos y tienen claro que sus padres son los responsables de velar por su cumplimiento, la maestra le recuerda que en caso que sus padres no estén presentes por diferentes motivos existen entidades encargados de protegerlos, así como en el caso del dramatizado.

4. LIBRE EXPRESION Y RESPETO POR SUS DECISIONES

Fecha : 16 DE SEPTIEMBRE DE 2010

ACTIVIDAD

Concurso “Mosaico artístico”

PROCESO

Las maestras jardineras organizan a los niños y niñas por subgrupos, según su rincón de interés como: Baile, canto, poesía, deporte y artes plásticas, con el fin de estimular su participación activa, libre expresión y ser tenido en cuenta como sujeto de derecho.

DIARIO DE CAMPO

En el desarrollo de estas actividades se logro una participación del 100% de los grupos mostrando gran interés y responsabilidad; cada niño y niña escogió libremente a su compañero de grupo y su rincón artístico; se respetaron las actividades y el turno de cada compañero, los niños y niñas prepararon el escenario con las herramientas brindadas por las maestras jardineras sin perder su esencia e interés del niño y de la niña.

- El grupo de canto preparo la canción “Caballito blanco”, la cual fue acompañada con instrumentos musicales, mostrando alegría en su expresión corporal.
- El grupo de baile: en esta actividad el grupo tenía opiniones divididas por diferentes ritmos, finalmente llegaron al acuerdo de formar dos grupos para la presentación, en ello se observo buena integración y

participación, los ritmos escogidos fueron salsa y sanjuanero, resaltando nuestro folklor; los niños y niñas llevaron el ritmos de la música y al final de la coreografía se expresaron libremente con sus propios pasos.

- Grupo de poesía: este se puso de acuerdo en recitar la poesía de los derechos, expresando que esta era la que Nacho y Luna les había enseñado, en la presentación se observó que los niños y niñas estaban un poco ansiosos, al final todos participaron y su compañeros que eran los espectadores los motivaron con sus aplausos.
- Grupo del deporte: en este rincón los niños y niñas participantes decidieron realizar competencias de saltos, encostados, atletismo y carrera de motos. Durante la actividad se observó gran entusiasmo y tolerancia entre los participantes, los espectadores los estuvieron animando constantemente con porras.
- Grupo de artes plásticas: en este rincón los niños y niñas resaltaron su creatividad utilizando diferentes técnicas como modelado de arcilla, plastilina y pintura, dejando fluir libremente sus sentimientos a través de sus creaciones, al final cada niño y niña hace la exposición de su trabajo colocándole un nombre.

Con estas actividades se da por terminado el proyecto de Nacho y Luna en la onda de los derechos y deberes, teniendo en cuenta que este proceso debe ser permanente e iniciarse con los grupos nuevos.

ANEXOS





Del aporte asignado por ONDAS para la realización del proyecto en el Hogar Infantil San Vicente Casa Santo Domingo, equivalente a \$400.000; se ejecuto la suma de \$260.000 en la elaboración de dos rayuelas, queda un excedente de \$140.000 que se ejecutaran en el año 2011. Anexo copia de la cuenta de cobro y del comprobante de pago.

➤ **Nombre completo del asesor**

LILIANA MARÍA OSPINA GARCÍA

➤ **Título del proyecto asesorado**

NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS ANDALUCIA

➤ **Nombre de la institución educativa a la que pertenece el proyecto.**

INSTITUCION EDUCATIVA ELEAZAR LIBREROS

➤ **Municipio:**

➤ **Nombre del equipo de investigación**

NACHOS Y LUNAS.

➤ **Integrantes:**

•por favor colocar nombres y apellidos completos de todos y todas las participantes incluidos los niños y niñas, maestros, maestras y padres de familia que participen del proyecto

1. Descripción del proyecto:

➤ **Problema de investigación**

EN LA ACTUALIDAD NUESTRA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ELEAZAR LIBREROS SALAMANCA ORIENTADA BAJO EL MODELO SOCIAL COGNITIVO VELA PORQUE SUS EDUCANDOS SE CAPACITEN Y APRENDAN CUALES SON SUS DEBERES Y DERECHOS, SIN EMBARGO HAY SITUACIONES EN LAS CUALES EN LA PRÁXIS AÚN CONOCIENDO LA TEORIA, VULNERAMOS O SE NOS VULNERAN NUESTROS DEBERES O DERECHOS TAL SITUACIÓN PONE EN EVIDENCIA POR EJEMPLO CASOS EN LOS CUALES AÚN CONOCIENDO SU DEBER DE ESTAR A TIEMPO AL INGRESAR A CLASES 100 O MÁS ESTUDIANTES LLEGAN TARDE ALA MISMA, EN OTROS CASOS POR EJEMPLO SE VULNERA EL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN ENTRE PARES POR TEMOR A LA BURLA O AGRAVIO DE OTROS COMPAÑEROS. LA DIVERSIDAD EN LOS ESTUDIANTES HA GENERADO UNA BRECHA QUE SE AMPLIFICA CADA VEZ MÁS Y MÁS CON LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES

ESPECIALMENTE LOS CUALES SE LES VULNERA A GRAN ESCALA SUS DERECHOS. POR LO EXPUESTO DESEAMOS INDAGAR EN LOS EDUCANDOS LAS POSIBLES HIPÓTESIS POR LAS CUALES SUCEDE ESTA SITUACIÓN, CONCIENTIZAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA NECESIDAD DE GENERAR COMPETENCIAS EN LOS EDUCANDOS Y DOCENTES ESPECIALMENTE CON EL FIN DE EQUILIBRAR EL CUMPLIMIENTO DE LOS DEBERES Y DERECHOS, GENERAR ACTIVIDADES LUDICO PEDAGOGICAS QUE POSIBILITEN ARTICULAR EL SABER Y EL HACER EN EL CUMPLIMIENTO DE NUESTROS DEBERES Y DERECHOS, FOMENTAR EL APRENDIZAJE DEL SER Y DEL CONVIVIR JUNTOS COMO MEDIO DE CRECIMIENTO PERSONAL QUE DE GARANTIA DE UN PROCESO INTEGRAL EN LOS EDUCANDOS; REALIZAR UN RESPECTIVO CONTROL Y EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS Y DEBERES EN NUESTRA INSTITUCION EDUCATIVA A TRAVES DEL PROYECTO ONDAS NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS.

EN EL MARCO DE LA REALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS QUE ORIENTAN ESTA INVESTIGACIÓN PODREMOS SATISFACER LA NECESIDAD DE MINIMIZAR LOS INDICES DE VIOLENCIA ESCOLAR, QUE DEJAN VER LA ALTERACIÓN EN LA CONVIVENCIA DE LOS EDUCANDOS, AL MISMO MODO QUE SE MEJORE EL CLIMA ORGANIZACIONAL, AL IGUAL QUE LAS PROBLEMAS SOCIALES EN LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS ENTRE OTROS. LOS CUALES AFECTAN EL DESARROLLO SUSTENTABLE DE NUESTRO MUNICIPIO.

LO ANTERIOR SE LOGRARÁ BAJO EL ESFUERZO UNANIME DE LOS INTEGRANTES DEL PROYECTO NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS.

➤ **Objetivos**

1. CONCIENTIZAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA NECESIDAD DE GENERAR COMPETENCIAS EN LOS EDUCANDOS Y DOCENTES ESPECIALMENTE CON EL FIN DE EQUILIBRAR EL CUMPLIMIENTO DE LOS DEBERES Y DERECHOS.
2. GENERAR ACTIVIDADES LUDICO PEDAGOGICAS QUE POSIBILITEN ARTICULAR EN EL SABER Y EL HACER EN EL CUMPLIMIENTO DE NUESTROS DERECHOS Y DEBERES.
3. FOMENTAR EL APRENDIZAJE DEL SER Y EL CONVIVIR JUNTOS COMO MEDIO DE CRECIMIENTO PERSONAL QUE DE GARANTIAS DE UN PROCESO INTEGRAL EN LOS EDUCANDOS.
4. REALIZAR UN RESPECTIVO CONTROL Y EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS Y DEBERES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ELEAZAR LIBREROS A TRAVES DEL PROYECTO NACHO DERECHO EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS.

➤ **Justificación**

EL POR QUE DE ESTE PROYECTO ES SIMPLE, PERO QUEREMOS QUE TENGA REPERCUSIONES POSITIVAS EN LOS INTEGRANTES DEL PROYECTO, Y EN EL COLEGIO. TAMBIÉN QUEREMOS QUE PUEDA

TRASCENDER A LA COMUNIDAD, PUES NOSOTROS SOMOS EL FUTURO DE ESTA.

ESTE PROYECTO ES IMPORTANTE, POR QUE NOS AYUDA A DESARROLLAR “EL BICHITO DE LA CURIOSIDAD”, ACTITUDES QUE PUEDAN ESTAR POCO DESARROLLADAS, Y UNA RELACIÓN MAS INFORMAL ENTRE EL “YO” COMO ESTUDIANTE Y MI MAESTRO, PUES ESTOS PROYECTOS NOS DA EL ESPACIO PARA COMPARTIR CON ELLOS. RECALCAMOS QUE ESTAMOS ORGULLOSOS DE PERTENECER A UN PROYECTO EL CUAL HA DESCUBIERTO TANTAS COSAS POSITIVAS Y NEGATIVAS EN NUESTRO COLEGIO. ADEMÁS QUE HA SEMBRADO EN EL COLEGIO, UNA INICIATIVA PARA SEGUIR PROMOVRIENDO ESTOS ESTILOS DE PROYECTOS.

➤ **Metodología**

CON EL ESFUERZO DE LOS INTEGRANTES DEL PROYECTO NACHO Y LUNA EN LA ONDA DE NUESTROS DERECHOS SE ORGANIZARÁ CON LA SIGUIENTE METODOLOGÍA.

ETAPA 1

- FASE 1 INDAGACIÓN: ENCUESTAS, ENTREVISTAS
- FASE2: ANALISIS
- FASE: PUBLICACIÓN.

ETAPA 2

FASE1: CONCIENTIZACIÓN.

FASE2: POSIBILIZACIOÓN DE COMPETENCIAS PODER HACER EN CONTEXTO

FASE 3: FESTIVAL “ TU DERECHO ES MI DEBER”

ETAPA 3

FASE 1: AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN

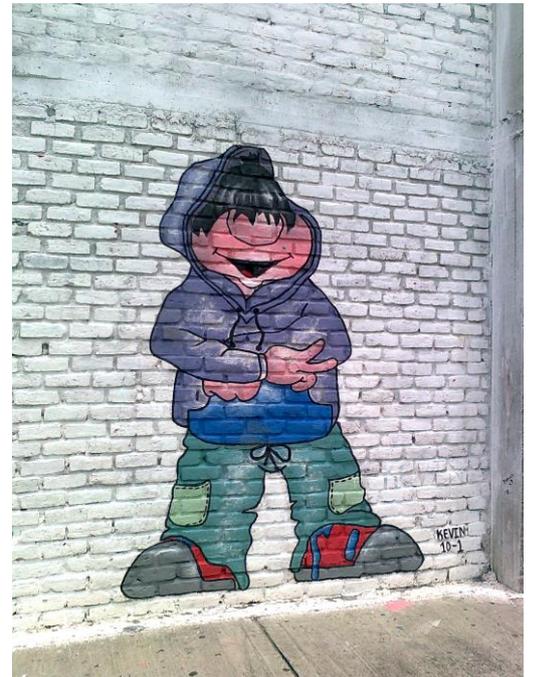
FASE 2: HETEROEVALUACIÓN DOCENTES Y EDUCANDOS

FASE 3: DIVULGACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

Modificaciones del proyecto:

EL PROYECTO INICIALMENTE CONTABA CON UNA CUANTIOSA CANTIDAD DE ESTUDIANTES, PERO EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE ESTE, SE HAN RETIRADO POR CUESTIONES DIVERSAS; EL ESTUDIO ES PESADO, NO TIENEN MUCHO TIEMPO, NO LES PARECE INTERESANTE LO QUE HACEMOS O SIMPLEMENTE MUESTRAN TOTAL APATÍA.

DE IGUAL FORMA ALGUNOS PROFESORES SE DISTANCIARON DEL PROYECTO, PUES MANIFESTARON QUE TIENE MUCHA CARGA DE TRABAJO, ESTO EN PARTE NOS DESCONCIERTA PERO TAMBIÉN



Una de las múltiples murales que el grupo ha hecho. Siempre comunicándole a los muchachos lo que íbamos descubriendo.

El grupo “Nacho y Luna”, se esforzó por proyectar la imagen de nacho derecho como muestra que en el colegio se promueven y aplican los derechos. Cabe anotar que esto tuvo buena acogida en entre los estudiantes.

b. ¿Para qué les han servido esas actividades?

TODAS ESTAS ACTIVIDADES NOS HAN SERVIDO PARA ENTENDER COMO ES DE COMPLEJA LA ACTITUD DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL ELEAZAR FRENTE A LOS DERECHOS Y DEBERES. COMO LOS PONEN EN PRACTICA Y COMO AUN SABIENDO LOS CONCEPTOS LOS SIGUEN IGNORANDO. PUDIMOS SENTIR LAS GANAS DE LOS MUCHACHOS POR QUERER HACER ALGO DIFERENTE AL AULA DE CLASE Y COMO POR MEDIO DE ESTO ENTENDÍAN UN POQUITO MAS LO QUE QUERÍAMOS TRANSMITIRLES.

c. ¿Qué aspectos novedosos quisieran resaltar?

COMO ASPECTOS NOVEDOSOS; LA FACILIDAD PARA ACCEDER A UN COMPUTADOR DENTRO DEL COLEGIO, IDEAS TAN INTERESANTES COMO “YINKANAS”, “STOP”, Y QUERER VINCULAR A LOS COLEGIOS CERCANOS (VILLA DEL SOL, NUEVO HORIZONTE Y EL AGRÍCOLA.) A ESTE PROYECTO, PUES COMO HABÍAMOS DICHO ANTERIORMENTE QUEREMOS REPERCUSIONES POSITIVAS EN LA COMUNIDAD.

Facilidades del Proyecto:

a. ¿Cuáles han sido los aspectos positivos a destacar en el desarrollo del proyecto?

A lo largo de todo este recorrido de investigación aspectos positivos han sido muchos, como siempre hemos dicho; se nos a permitido desarrollar habilidades como la responsabilidad, la confianza de hablar en publico, cambiar la rutina de clase, donde el estudiante escucha y el profesor dirige clase; pues en el proyecto de investigación todos dan ideas y se argumentan sin importar la edad, estudios o especializaciones Y por ultimo sentirnos que pertenecemos a algo eso ha sido lo mejor.

b. ¿Qué facilidades han tenido para poderlo desarrollar?

Definitivamente, las ganas que querer hacer algo, más que entrar y salir de clase. Como adolescentes queremos hacer algo y sentirnos bien haciéndolo, nacho y luna nos dio esa oportunidad.

El apoyo por parte de la institución también fue importante, aunque se presentaban dificultades, en cierta medida el colegio y mas aun la rectora se sentían entusiastas con proyectos activos que fomentaban cosas positivas entre los mismo alumnos.

Dificultades del Proyecto:

➤ Con el Profesor.

Con nuestras profesoras no se han presentado dificultades, ellas son personas muy dinámicas, siempre atentas a las actividades que se han realizado en el colegio y comprometidas con nosotros.

➤ Con el Asesor

No ha sido posible comunicarnos frecuentemente con la asesora LILIANA MARÍA OSPINA GARCÍA y no ha habido muchos encuentros con la asesora.

➤ Con el equipo

No existe un número concreto de los estudiantes que pertenecen al grupo investigativo, la impuntualidad de algunos miembros, No existe un consenso o acuerdo entre nosotros en el momento de decidir propuestas, actividades O preguntas.

➤ ¿Qué dificultades académicas han tenido?

- Que muchas veces al comentar o opinar algo “salimos regañados” por los profesores.
- En muchas ocasiones, nos ausentamos de clase para asistir a las reuniones de nacho y esto definitivamente nos complica un poco la situación académica.
- A los muchachos de los grados superiores (10^o, 11^o), se nos satura mucho de trabajo, pues entre labor social, el ICFES, exposiciones, tareas y muchos talleres sentimos que no damos mas.
- Muchas veces, el colegio no da el espacio para proyectos como estos, colocan muchas “trabas” para realizar actividades en el colegio.
- Existen muchos profesores que nos son indiferentes, pues aunque saben de la existencia del proyecto, de quienes lo conforman, no escatiman en rebajarnos en la materia.

➤ ¿Qué dificultades han tenido con el presupuesto asignado?

Muchas veces nos sentimos limitados con este, pues queremos hacer una “Macro Proyecto” pero no es el presupuesto adecuado para realizarlo, y aunque tocamos puertas en la alcaldía no somos escuchados.

RELATO DE AVANCE:

¿Cómo me enteré del Proyecto y del programa?

La propuesta “nacho derecho” llego al colegio hace 2 años como una estrategia de ondas a incentivar la creatividad y el dinamismo de los estudiantes. Las fases 2^a y 3^a han sido la secuencia de nacho 1^a fase. No todos nos enteramos de la misma manera del proyecto, pues algunos ya éramos de la 1^a etapa, los demás se enteraron por una convocatoria abierta y entre el mismo círculo de amigos.

¿Cómo llegó o fue presentado el proyecto en la institución?

Como habíamos dicho antes, el proyecto se presento como una estrategia para incentivar al estudiante a la investigación y como una manera de saber la situación actual de los derechos de los niños, niñas y adolescentes pues los casos de abusos son alarmantes.

¿Cómo surgió la pregunta de investigación?

La pregunta de investigación surge como una manera de llegarles a los estudiantes, pues no queremos hacerlo de la misma manera que lo hace un

profesor, pero queremos saber si de manera mas “informal” o lúdica los estudiantes si captan lo que queremos transmitirles. La pregunta base fue la siguiente: ¿Es posible que por medio de actividades lúdico-pedagógicas los estudiantes capten la esencia de los derechos y deberes para aplicarlos en su entorno?

¿Qué cambios ha sufrido la pregunta o preguntas?

La pregunta base con la que se abrió el proyecto si ha sufrido varios cambios, pues la inicial tenía mucho tecnicismo y dificultaba su entendimiento. Entonces la pregunta final fue: **¿Se puede trabajar con las actividades lúdicas para que los estudiantes del colegio tomen en serio los derechos y deberes y los apliquen en su vida diaria?**

¿Qué hemos aprendido?

Hemos aprendido que además de venir a una clase que muchas veces nos parece aburrida podemos hacer cosas que nos gusten y ayudar a que los estudiantes tengan herramientas para su vida.

*Que los profesores son personas normales, que pueden llegar a ser tus amigos o como parte de tu familia.

*Que en el colegio llama mucho la atención las cosas nuevas, las actividades mas dinámicas y que las dirijan los mismos estudiantes.

*Hemos desarrollado habilidades que normalmente no se ponían mucho en practica (el liderazgo, la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo en equipo y el expresarse en frente de muchas personas.)

¿Qué nos ha gustado?

Nos ha gustado mucho que nos apoyen en querer hacer cosas por el colegio y por nosotros mismos, por que muchas veces queremos hacer algo y no tienes el dinero para hacerlo. También que podemos interactuar con personas de grados superiores e inferiores. Además que salimos de una rutina de 6 horas diarias, y que nosotros podemos hacer cosas que queramos y como las queramos.

¿Qué no nos ha gustado?

Muchas veces no tenemos el tiempo para dedicárselo a “nacho”, por las tareas, o labor social o por que ayudamos en la casa o en el negocio de la familia.

*No nos gusta que Ondas pida la inscripción de tantas personas si al final siempre quedan muy pocos.

*Que a veces el colegio no nos da la importancia que merecemos.

¿Qué nos ha motivado?

Definitivamente, el querer hacer algo diferente por el colegio y nosotros mismos, en sentirnos parte de algo tan bacano como lo es este proyecto.

¿Qué ajustes le hemos realizado al proyecto?

Tanto como ajustes, no lo hemos hecho, pero si hemos modificado la manera de citarnos a las reuniones, a quien citar, de cuanto las reuniones.

¿Qué impactos hemos logrado?

Hemos logrado poner de moda los derechos y deberes de los jóvenes en el colegio, embellecer paredes llenas de cosas negativas con dibujos positivos, que nos reconozcan como parte de algo y vincular a niños y niñas de todos los niveles académicos (6º,7º,8º,9º).



En lo último que trabajamos...

Actividades...

Después de haber entregado el informe parcial, nos enfocamos en comenzar a poner en practica toda la teoría que habíamos acumulado, y la información de los sondeos que habíamos realizado. Comenzamos con un acto cultural que abarcaba las 2 jornadas que tiene el colegio, el cual titulamos "tu derecho es mi deber", en el contamos con la ayuda del sector productivo de Andalucía para realizar unas anchetas, como premio a las diferentes muestras artísticas

Una de las conclusiones que arrojaron nuestros sondeos es que en el colegio los estudiantes quieren charlas o conferencias de personas que tengan un manejo idóneo sobre los derechos humanos, para ello acudimos al ICBF y a La comisaria de familia del municipio. Ellos estuvieron los días 3 y 4 de noviembre dando una serie de charlas con diapositivas a los niños de 6° y 7° y a los jóvenes de 8° y 9°.

Nos llamo la atención, la recepción que tuvimos por parte de los niños y niñas de 6° y 7°, pero se sentía más participación en los 8° y 9°.

Con la ayuda de la comisaria de familia, trabajamos con una escuela, Donde se estaba manejando el tema de los valores humanos y los derechos de la infancia y adolescencia. Fue una experiencia muy significativa para muchos del grupo, pues, trabajar con niños es algo totalmente diferente a lo que hacemos habitualmente.

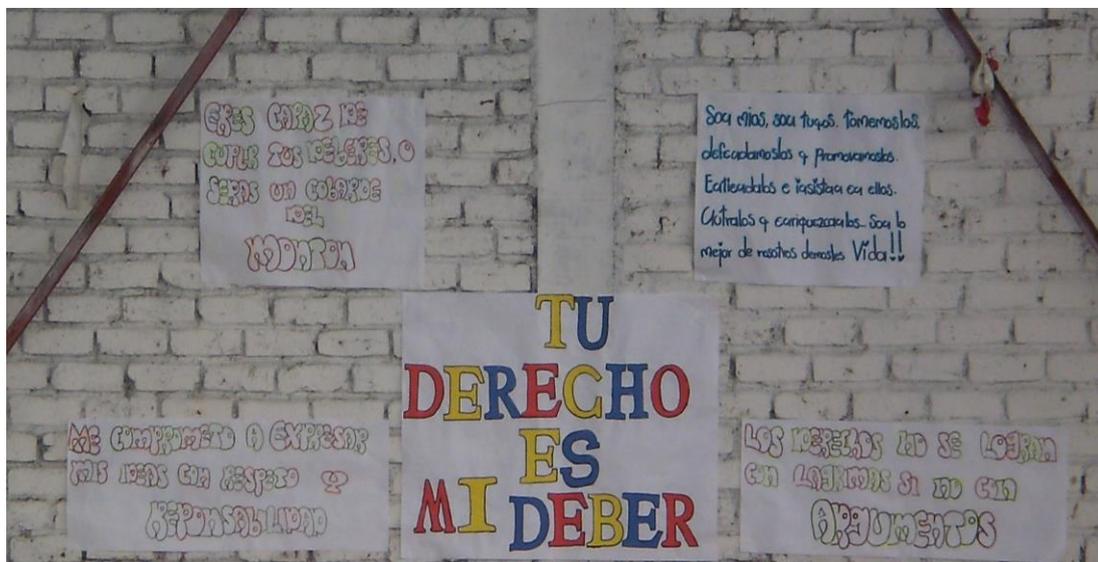
Nosotros decimos....

Somos afortunados, pues en nuestro municipio los índices de vulneración no son tan altos como lo son en municipios del bajo cauca, del choco o inclusive en



las grandes capitales. Aunque si notamos, que los niños y niñas de Andalucía reconocen que el maltrato es un mal silencioso.

También decimos que este proyecto nos ha ayudado a muchos de nosotros pues ha desarrollado muchas actitudes que seguramente nos ayudaran en un



futuro, Además el proyecto "NACHO Y LUNA " nos permite hacer cosas que nosotros queramos hacer y nos da la libertad de hacerlas como queremos y no como nuestros profesores quieren.

Decimos que los sondeos si son importantes en una buena investigación, pues por medio de estos descubrimos que en el colegio los niños, niñas y adolescentes reconocen como el buen trato el **derecho mas vulnerado** y la educación el **derecho mas protegido**

Decimos que si es posible que por medio de actividades lúdico-pedagógicas los niños y niñas de la institución asimilen y practiquen sus derechos y de la mano sus deberes.

Proyecciones

- Que todo el personal docente de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca sea capacitado en el conocimiento de ONDAS y se les brinde asesoría para que diligencien proyectos ante esa entidad para el año lectivo 2011.
- La capacitación a los docentes que no pertenecen a Ondas puede llevarse a cabo por la tutora Liliana Ospina, puede hacerse en las semanas de desarrollo institucional que empiezan el martes 16 de noviembre y terminan el viernes 17 de diciembre del 2010.
- Estando capacitados los docentes es importante que lideren el proyecto Nacho Derecho en todas las Sedes, ya que el proyecto ayuda al conocimiento de los derechos y deberes, a la sana convivencia y al cambio de actitud. Si desde preescolar al niño se capacita llegará a ser un gran líder y se logrará un cambio en beneficio de la sociedad.
- En la sede central se vincularán los estudiantes desde sexto y se seguirá trabajando para que el proyecto siga generando actitudes positivas en todos los estudiantes, se buscará que todos los profesores lideren el proyecto desde el área que está a su cargo en forma transversal.
- Lograr que los integrantes del proyecto Nacho Derecho participen activamente y se enamoren de él, que lo socialicen con todos sus compañeros y sientan agrado de estar allí.

Algunas Frases del grupo:

*Si uno se equivoca, entre todos lo corregimos.

*Somos seres civilizados, reconocemos nuestros deberes !!

*Si 2+2 es 4, por que un niño+educación no es formación?

*Aquí no hay profesores y estudiantes, todos somos investigadores e investigadoras.

*Somos los nachitos y lunitas.

Para terminar...

Nacho derecho y luna proyecto Ondas de Andalucía quiere darle muchísimas gracias a todas las personas que han estado detrás de lo que fue para muchos de nosotros una experiencia inolvidable e enriquecedora... esperamos que sigan vinculados a nuestro colegio.

ANEXAMOS:

SONDEOS - TABULACIÓN DE SONDEOS - FORMATO DE
RELATOS DE PADRES DE FAMILIA Y ADOLESCENTES -
PRESUPUESTO.



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

INFORME FINAL

PROYECTO PRE-ESTRUCTURADO “NACHO DERECHO” DEL PROGRAMA ONDAS DE COLCIENCIAS VALLE DEL CAUCA.

ETAPA INICIAL

Siendo Asohiva (asociación de Hogares Infantiles del Valle) quien nos aglutina, envió la invitación para participar en el proyecto “Nacho Derecho” y vimos muy interesante diligenciar todos los documentos solicitados para participar en la onda de la investigación para el año 2010.

Los objetivos que enmarcan el proyecto “Nacho Derecho” se identifican con el quehacer de los hogares Infantiles como Instituciones garantes de derechos para la Primera Infancia por lo tanto legitimamos todas las acciones que respecto a DERECHOS Y DEBERES realizamos.

La Directora Licenciada Rosa Emilia Vacca Montoya, motivada por la propuesta amplió más su visión Institucional y plasmó el interés de participar en esta línea resaltando la “Prevención, la transformación y reconstrucción “ de elementos protectores para hacer de la Educación un escenario innovador de aprendizajes donde se rescata la cultura, el saber y el poder.

Notificados de haber sido seleccionados para entrar en la “Onda” (31 de mayo de 2010), La directora se pone en la tarea de hacer extensiva esta información a toda la Comunidad Educativa quien se queda a la expectativa de saber “Quien será Nacho Derecho”.

El 06 de julio visita la asesora “Liliana Ospina” y dentro de las actividades que traía en su agenda destacamos:

- ✓ Dar a conocer el proyecto Pre-estructurado “Nacho Derecho”
- ✓ Entregar Afiche
- ✓ Entregar las Cartillas
- ✓ Brindar herramientas para el desarrollo del Proyecto



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

CRONOGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES

- Julio 06 al 30
- * Asesoría por parte de Liliana Ospina del Programa Ondas
 - * Elaboración del presupuesto
 - * Envío de documentación al programa
 - * Revisión de material escrito (Directora y Maestras Jardineras)



- Agosto 2 al 31 * Crear expectativas con padres y niñ@s sobre ¿Quién será “Nacho Derecho” ¿





” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”



- * Ubicar en cartelera el cartel de Colciencias
- * Conformar los grupos de investigación.
- * Talleres Educativos para revisar el material (Cartillas)
- * Asignación de Coordinación de los grupos por parte de las Maestras Jardineras.



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”
Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”



“Padres de familia organizando cartelera a la entrada de la institución”

MAESTRAS JARDINERAS RESPONSABLES DE LA COORDINACION DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACION

Recolectores

Lindy Mary doncel

Elizabeth Molina

Estella Gallego

Sembradores

Claudia Libreros

Aydeé Pérez

Luz Karime Galviz



* Trabajo con los grupos Investigadores para presentar el proyecto a todos los Padres de familia en “Asamblea de Padres”



” **HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”**
Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“**EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR**”

Pregoneros

Ernestina Arenas

Rosa Emilia Vacca Montoya



GRUPOS INVESTIGADORES

Organización del contenido para hacer la socialización del proyecto a Padres de Familia

Los grupos de investigación y las profesoras se tomaron tiempo para organizar lo siguiente:

- La Presentación en Power–Point.
- Dramatizado “LA HISTORIA DE NACHO DERECHO “con la participación de profesores y grupos de investigación
- Montaje para presentar los grupos de investigación
- Revisión de la encuesta por parte de Investigadores Profesores y Directora.

Septiembre 01 al 30



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3

Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal

Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

- * Lanzamiento del proyecto a la Comunidad de Padres
- * Organización del Rincón de “Nacho Derecho” (Sembradores)
- * Aplicación de la Encuesta a Padres y niños
- * Tabulación de las encuestas “Grupo investigadores Recolectores”



Octubre 01 a 31: En este mes se trabajó:

- * Manejo conceptual sobre:
 - Que son los derechos – cuales conocen – vulnerabilidad y garantía de derechos
- * Presentación del primer avance sobre el Proyecto a programa Ondas en Univalle. “UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE ZARZAL”
- * Presentación a los niños de Nacho Derecho en Video
- * Derechos y deberes de los niños con el medio ambiente
- * Implementación de los derechos que están implícitos en el proyecto a Través del trabajo Pedagógico con niños y familias
- * Regalémosle los derechos a “Nacho Derecho” (se organizó por Grupos)
- * Visita de asesoría Liliana Ospina





” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”
Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

Nov. 02 al 30: Se desarrollan las siguientes actividades:

- * Se trabaja el Derecho al nombre – nacionalidad y a tener una familia
- Bauticemos a “Nacho Derecho”. NUEVO NOMBRE JAVIER OSPINA COLORADO
- Se termina el trabajo de derechos que hay en las cartillas.

Para el mes de diciembre los niñ@s compartiremos la navidad con JAVIER OSPINA COLORADO

ANECDOTAS OBTENIDAS DURANTE EL PROYECTO “NACHO DERECHO”

- Me sentí orgulloso y saque pecho cuando mi nieta expuso en la Univalle con sede en Zarzal, porque habló con propiedad y dijo términos poco comunes para la edad de los Niños.

Ariel Laverde

- Mariana en reunión familiar expresó a toda la familia lo que ella sabia de los derechos y Deberes que la profesora Ernestina les había enseñado dijo los derechos que tenía y Deberes:

“Tengo el derecho a jugar y el deber de guardar los juguetes”

- Una familia fue a diligencia a la notaría de Buga y entró una señora con vestimenta parecida a la utilizada en la dramatización de “Nacho Derecho” y dijo:

“Ay, tía llegó Nacho Derecho”

Juan Esteban Arciniegas Calle

- Un niño de jardín expresó: Me siento engañado porque no era Nacho Derecho el que Esperaba “era la profesora disfrazada”.

José Miguel Muñoz Guzmán

- En familia el niño estaba viendo Televisión pero la madre le solicito que se acostara y le Apagó el televisor, le dice a la mamá:

“Mamá por favor respéteme”



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

Javier Lora

- La profesora dice: vamos a recordar a “Nacho Derecho y los niños le dicen:

“Recuerde profesora que ya no se llama “Nacho Derecho”, se llama:
“**JAVIER OSPINA COLORADO**”

- Niño de 2 años en sala de Televisión en casa dice a su familia:

“Yo soy Colombiano”

- La profesora Lindy tiene dificultades para correr entonces en un simulacro de prevención De desastres en el salón Juan Pablo dice:

“Así Lindy Mary este coja nosotros salimos primero porque los niños somos Primero”

CONCLUSIONES GENERALES DEL TRABAJO

- Las Maestras Jardineras se involucraron en la investigación para actualizar los conceptos que sobre el tema de derechos se debió manejar para el trabajo con los niñ@s y las familias

- La Implementación de DERECHOS VRS DEBERES mejoro ostensiblemente compromisos de los niñ@s en su interacción consigo mismo con los demás y con el mundo que los rodea porque ya hay equilibrio entre los que exijo y lo que debo hacer, SOMOS CORRESPONSABLES.

-La participación de los padres de familia en el proceso investigativo facilitó y enriqueció El proyecto pues se aprovechó LOS SABERES DE LA GENTE con el fin de REAPRENDER e ir dando respuestas a las necesidades educativas de las familias en el Tema de DERECHOS.

- La creatividad de las maestras jardineras y de los niñ@s fueron los facilitadores de aprendizajes sociales y significativos .

- Los niñ@s aprendieron nuevas palabras y las incluyen en sus conversaciones; esto ha sido muy admirado por los adultos que interactúan con ellos y les escuchan sus conversaciones y vivencias en el Hogar Infantil.

- Hubo Receptividad y compromiso Institucional.

- El bautizo de Nacho Derecho fue todo un rito, los niñ@s eligieron el nombre le Llamaron JAVIER OSPINA COLORADO



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

- El proyecto NACHO DERECHO enriqueció el trabajo pedagógico con los niñ@s y las familias porque nos dio otros elementos que sirvieron para la reconstrucción del plan de acción en el componente familia y comunidad.
- La asesoría recibida por parte de la PROFESIONAL LILIANA OSPINA fue oportuna y de gran apoyo .
- La experiencia del Hogar Infantil ha despertado interés a otras Instituciones porque creen imposible que con la edad de estos niñ@s se pueda trabajar sobre estos temas .
- La respuesta a lo anterior la obtienen de los niñ@s y gracias a las metodologías participativas que las maestras implementaron podemos contar con los resultados obtenidos .

APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS A PADRES

Aprovechando la asamblea de padres de familia donde se socializó el proyecto y se aplicó la encuesta nos permitimos hacer las siguientes consideraciones.

- ✓ El dramatizado generó en los padres sentimientos de tristeza porque hubo escenas donde se evidenciaba la vulneración de los Derechos a los niñ@s.
- ✓ El análisis y la reflexión como elementos tenidos en cuenta para socializar el dramatizado, despertó en los padres mucho interés para revisar al interior de la familia el tema de derechos.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

95 PADRES ENCUESTADOS

1 ¿QUE SON LOS DERECHOS?

Acertadas	38
Incoherentes	36
No contestaron	21

2 ¿CUÁLES DERECHOS DE LOS NIÑOS CONOCES?

Acertadas	75	IDENTIFICAR CUALES
No contestaron	20	



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3

Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal

Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

3 ¿DÓNDE HAS APRENDIDO SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS?

TV.	32
Instituciones	45
Hijos	7
Sin responder	11

4¿QUIÉN CREES QUE ES EL ENCARGADO DE DEFENDER TUS DERECHOS?

Familia	53
Gobierno	13
No respondieron	9
No saben	20

5¿CONOCES ALGÚN NIÑO O NIÑA QUE SE LE HUBIESE VULNERADO ALGUNO DE SUS DERECHOS?

Si	45
No	30
No contestaron	20

¿CONOCES MECANISMOS DE PROTECCIÓN PARA DEFENDER TUS DERECHOS?

Si	45
No	30
No contestaron	20

CUALES

Comisaría	48
ICBF	25
No responden	10
No saben	8
Red social de abuso	1
Tutela	1
Policía	1
Derecho petición	1



” **HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”**
 Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
 Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
 Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“**EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR**”

ENCUESTAS APLICADAS A LOS NIÑOS

TOTAL NIÑOS ENCUESTADOS 170

Sistematización pregunta No 1
Los derechos de los niños son:

Son	No de niñ@s	%	Total de respuestas	%
Los que nos da Papá y Mamá	170		90	52.94
Es algo que los niños merecen			35	20.58
Son normas			20	11.77
Son ayudas a los niñ@s			15	8.83
Los que no saben			10	5.88

Sistematización pregunta No 2

¿Cuáles derechos de los niños conoces?

NOTA: Sólo fueron encuestados 100 niños de los grupos Prejardín y Jardín

Los 8 derechos más nombrados por los niñ@s	
A tener un nombre	20
A vivir con Papá Mamá ;abuelos y tíos	10
A que nos den comida	10
A vivir en una casa	8
A ir al parque.	20
Ir a la escuela	5
A ayudarle a Mamá en casa	5
A cantar y hablar con Dios	6
A tener vida	6



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”
 Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
 Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
 Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

A querernos mucho y a cuidar los pajaritos

10

Sistematización pregunta No 3

Hemos aprendido acerca de nuestros derechos

Instituciones	No de niñ@s	%	Total de respuestas	%
Hogar Infantil	170		93	54.70
En casa			20	11.76
En casa de abuelos y tíos			10	5.89
Papá y Mamá			35	20.59
Televisión			3	1.77
La profesora			9	5.29

Sistematización pregunta No 4

El encargado de defender los derechos es:

Instituciones	No de niñ@s	%	Total de respuestas	%
Profesoras	170		48	28.23
La policía			40	23.53
Las Fuerzas Armadas			10	5.89
Los padres			40	23.53
Los abuelos			10	5.89
Tías y tíos			5	2.94
Los Bomberos			10	5.88
Hermanos			6	3.53
Comisarios			1	0.58



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

ANALISIS DEL RESULTADO DE LAS ENCUESTAS y PROYECCIONES

Las familias no se negaron a realizar la encuesta pero se observó mucha inseguridad al contestar .

Al Hogar Infantil le quedan elementos para trabajar con las familias en el tema referente a derechos , dándole profundización a la parte conceptual , al reconocimiento de las instituciones garantes y defensoras de los derechos y a las rutas que se tienen en cuenta para denunciar vulneración de derechos .

El factor tiempo fue una de las limitantes para abordar las anteriores temáticas pero nos queda la satisfacción de que todo lo realizado generó mucho impacto en la comunidad educativa.

Para la construcción del PLAN DE ACCION INSTITUCIONAL 2.011 serán insumos de trabajo los aspectos pendientes de trabajar con niñ@ y familias .

Inscribirnos para participar en el nuevo proyecto NACHO Y LUNA para que institucionalmente continuemos con los compromisos planteados en el plan de acción 2.011.

Nos proyectamos contar a otras instituciones nuestras experiencias con el fin de darles enseñanza de que el ser humano siempre está dispuesto a aprender .

Hubo necesidad de replantear las preguntas para trabajar las encuestas con los niñ@s porque las diseñada por el proyectos eran para niñ@s más grandes ; este trabajo no fue difícil porque las estrategias pedagógicas utilizadas para obtener respuestas fueron : el dibujo , cuento y dramatizado y los resultados obtenidos hicieron parte de las actividades trabajadas con ellos y seguirán siendo incluídas en el año 2.011



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3
Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal
Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

INFORME FINANCIERO

El aporte realizado por el programa nos permitió apoyar el proyecto porque se hizo compra de materiales que fueron utilizados en el trabajo con las familias y los niños.

Se sugiere en otra oportunidad hacer el desembolso más oportuno porque en nuestro caso hubo mora en hacerlo.

El Hogar Infantil para mayor transparencia en el manejo de este dinero lo incluyó en la rendición de cuentas que se hace al I.C.B.F. por lo tanto las facturas originales se deben adjuntar a este paquete.

Adjuntamos:

- ✓ Relación de ingresos
- ✓ Relación de egresos
- ✓ Y fotocopias de facturas

FECHA	DETALLE	VALOR TOTAL
21/10/10	DESEMBOLSO DEL PROGRAMA ONDAS	400.000.oo



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3

Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal

Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”

RELACIÓN DE GASTOS

FECHA	DETALLE	VALOR TOTAL
26/08/10	ALMACEN IMPERIAL	600.00
27/08/10	FANNY ESTELLA LOMBANA	57.000.00
29/09/10	SAMUEL COPIAS	6.350.00
29/09/10	SAMUEL COPIAS	4.900.00
13/10/10	LIBRERÍA Y PAPELERIA ZARZAL	125.950.00
14/10/10	SAMUEL COPIAS	2.200.00
01/11/10	CLAUDIA CONSTANZA LIBREROS	20.000.00
03/11/10	LILIAN YANETH VARGAS	20.000.00
24/11/10	LIBRERÍA Y PAPELERIA ZARZAL	60.000.00
26/11/10	IMPRETINTAS	103.000.00
	TOTAL	400.000.00

Licenciada
 ROSA EMILIA VACCA MONTOYA
 DIRECTORA

cc./archivo



” HOGAR INFANTIL “ALEGRIA INFANTIL”

Personería Jurídica 4173 Nit 891.901.827-3

Calle 13 Bis No 12-13 TEL: 2206299 - 2208095 Zarzal

Email: hogarinfantilalegriainfantil@yahoo.es

“EDUCAMOS PARA UN FUTURO MEJOR”



INFORME FINAL

PROYECTO NACHO DERECHO.

HOGAR INFANTIL VILLACOLOMBIA

El Proyecto Nacho Derecho, llega al Hogar Infantil mediante una invitación por correo electrónico del programa Ondas de Colciencias y la Universidad del valle, en el Mes de Julio de 2010. Se llena el formulario y somos seleccionados para participar del Proyecto.

Hasta este momento no sabíamos nada acerca del proyecto ni del programa Ondas.

Recibimos la visita de la Asesora CLAUDIA LORENA CARVAJAL, el día 22 de Julio a la 1:00P.M., quien nos da a conocer el Proyecto y nos entrega material educativo para iniciarlo.

Para nosotros el objetivo principal de Programa Ondas en su Proyecto NACHO DERECHO, es indagar que tanto conocen los niños y las niñas sobre sus derechos para buscar estrategias con el fin de promover un sentido crítico en ellos, cambiar procesos y metodologías de enseñanza.

Para el hogar Infantil Villacolombia, el programa Ondas es NACHO DERECHO, siendo una herramienta pedagógica utilizada por las Docentes para enseñar a los niños y las niñas a reconocer, identificar y exigir sus derechos.

El grupo esta conformado por 4 Maestras Jardineras de los 4 Niveles de atención que tiene el HOGAR INFANTIL VILLACOLOMBIA, con sus respectivos niños y niñas 120 en total, (67 niñas y 53 niños), pertenecientes a los barrios aledaños al Hogar Infantil.

Nuestra Institución esta ubicada en la Calle 51 N° 11- 21 del Barrio Villacolombia, zona Nororiental del Municipio Santiago de Cali, Comuna 8, hacia el norte a dos cuadras esta la Fundación Ideal, al occidente a cuatro cuadras se encuentra la Iglesia de San Pio X y el centro de Salud de Villacolombia, al sureste encontramos la base Aérea Marco Fidel Suarez, por el lado sur tenemos al Colegio José Acevedo y Gómez, en la Calle 52 con 11, el estrato socioeconómico es el Tres (3).

El nombre del Proyecto se eligió a partir de una lluvia de ideas por parte del equipo de trabajo, en una reunión programada el día 24 de Septiembre de 2010, que permitió sugerencias como: las Exploradoras, las mariposas y las Wiwas, finalmente por votación se eligió como nombre del grupo: LAS WIWAS, en honor a los aborígenes del norte de Colombia, quienes son agricultores que cultivan y cosechan yuca, ñame, malanga, plátano, maíz, frijol, coca y caña de azúcar.

wi significa "engendrar" o dar origen.

Por que seremos generadoras y cultivadoras de los Derechos de los niños y las niñas.

Las Maestras Jardineras: CLAUDIA, FANNY, ANA Y KATHERINE, fueron las encargadas de planear, programar y ejecutar las diferentes actividades, permitiendo así, una rotación para el Registro de cada actividad, así como la toma de fotos y Vídeos.

Los niños y niñas fueron los protagonistas, espectadores y participantes de cada actividad.

El personal administrativo fue el encargado de revisar y de enviar los correos a la Asesora y encargados del manejo y distribución del Presupuesto del Proyecto.

El Personal de Servicios Generales fue el encargado de adecuar los espacios para el desarrollo de cada actividad y la preparación de los refrigerios.

Se programo los días Jueves para la realización de las actividades con los niños y las niñas, y las reuniones del equipo de trabajo para los días Miércoles a las 5: 00 P.M. al terminar la jornada de trabajo con los niños y las niñas y la asistencia fue al 100%, pues estaba ya establecido en el cronograma.

Para la Actividad de socialización en la Universidad del Valle el día 27 de Septiembre, asistieron las Maestras KATHERINE Y CLAUDIA, con los niños SEBASTIAN BARRAGAN Y SANTIAGO CASTAÑO.

El equipo de trabajo fue avanzando y el Proyecto se iba desarrollando a medida de la observación del interés que mostraban los niños y las niñas en saber mas sobre el tema .

El proyecto de **Nacho Derecho** del **hogar infantil Villacolombia** se inicia con la campaña de expectativa el día 02 de agosto de 2010 con la exposición de una cartelera ubicada en un lugar visible para los padres de familia anunciando la llegada de una sorpresa, permitiéndoles participar adivinando cual era esta sorpresa, en esta actividad escribieron sus opiniones y otros simplemente preguntaron.

Con los niños se realizaron una serie de actividades que permitieron motivarlos despertando en ell@s su curiosidad por saber de qué se trataba, entre estas actividades fueron realizadas:

1. Una carta de presentación acompañadas de huellas de manos ropa de niño y niña pequeña, dulces con mensajes ,regalos como:
 - ✓ Cometas
 - ✓ Juegos
 - ✓ Una invitación a una fiesta anunciando su llegada el día 11 de agosto de 2010

En esta actividad se obtuvo gran interés por parte de los niños en especial el día de la llegada de **Nacho y Luna** teniendo en cuenta que ellos y ellas ya habían descubierto que se trataban de unas personas por los diferentes objetos descubiertos. Durante este tiempo estuvieron muy ansiosos en especial cuando llego la Tarjeta de invitación a la fiesta.

En la fiesta de bienvenida de **Nacho y Luna** se adecuo el hogar infantil con globos lo cual motivo a los niñ@s en el momento de la llegada.

Nacho y luna fueron representados por dos actores disfrazados de niño y niña estos realizaron una serie de dramatizaciones sobre los derechos de los niños y las niñas al mismo tiempo contaron su historia, y de donde venían.

A los niños les gusto mucho la actividad la cual participaron y observaron con mucha atención, a finalizar la dramatización las maestra realizaron diferentes dinámicas de modo evaluativo para conocer que aprendieron los niños y las niñas sobre dicha actividad, en esta se observo que los niños identifican los derechos con otro nombre.

Se dio por terminada la fase uno (1) el día 20 de agosto de 2010 con unos regalos y rifas dados por NACHO Y LUNA para la fiesta de despedida de vacaciones.

El desarrollo del proyecto se continuó al ingresar los niños nuevos, una vez establecidos los grupos del año lectivo 2010 – 2011.

El día 4 de Septiembre, en la visita de la Asesora Claudia Lorena, nos informa sobre la siguiente fase, la implementación, en la cual se debe indagar en los niños y las niñas, las preguntas que planteaba Nacho:

- Que son los Derechos de los niños para ti?
- Cuales Derechos de los niños conoces?
- Donde has aprendido sobre los derechos de los niños?
- Quien crees que se encarga de defender los Derechos?
- Conoces algún niño que le hayan vulnerado sus derechos?
- Conoces mecanismo de defensa para proteger tus derechos?

Con base a esta asesoría se reanudo el Proyecto el día 24 de Septiembre con una Reunión del Equipo de Trabajo, en la que se programó la metodología, para esta fase. La cual se inició el día 30 de Septiembre, con la primera actividad Lúdica con los niños y las niñas.

- Dramatización de la Vida de nacho (Sept. 30).
- Función de Títeres sobre DERECHO A LA EDUCACION Y LA SALUD. (Octubre 7).
- Dramatización sobre el derecho a la Buena alimentación y la Salud. (Octubre 14).
- Dramatización sobre el cumplimiento de los Derechos, de los Padres y mayor a los niños y las niñas representado por un Cuento. (Octubre 21).
- Plenaria participativa de los niños y niñas sobre la Fiesta del 31 de Octubre, los disfraces y los dulces, como una recreación y con responsabilidad. (Octubre 28).
- Obra de títeres sobre el maltrato y a quienes podemos acudir. (Noviembre 4).

- Clausura del Proyecto NACHO DERECHO, entrega de obsequio de Nacho a los niños las niñas del Hogar Infantil (Botón recordatorio. Noviembre 25)

Tuvimos la última asesoría el día 3 de Noviembre a las 4:00P.M. en la cual nos informa sobre los puntos que debíamos ejecutar para la finalización del Proyecto, los cuales eran:

- 1- Reunión de Padres de Familia, para la información de los resultados del proyecto.
- 2- Reunión con Entes de la Comunidad (I.C.B.F, Policía de Infancia y Adolescencia, Centro de Salud, Parroquia, entre otros;) para Evaluación del proyecto y apoyo en la búsqueda de Estrategias para mejorar la calidad de vida en las familias de los niños y niñas de nuestra Comuna.

Durante las Asesorías con la señora CLAUDIA LORENA CARVAJAL, se presentaron algunos inconvenientes por su falta de claridad en la explicación para la ejecución y avances del Proyecto.

Falta de claridad en la información sobre el tiempo de duración del Proyecto, porque al iniciarlo se programo para su finalización, el mes de Diciembre y empezando el mes de Noviembre nos piden el informe final para el 12 de éste mes.

El Proyecto Pedagógico NACHO DERECHO, se culminó al día 25 de Noviembre, debiendo adelantar algunas fases que teníamos programadas para la primera semana de Diciembre; con la actividad de Clausura, con los niños y las niñas, y la Reunión con los gestores de la Comunidad.

Durante el proceso se presentaron dificultades, como por ejemplo, el escaso conocimiento de los pasos a seguir en el desarrollo del mismo, de igual forma el tiempo no fue el apropiado, ya que como Institución debemos cumplir con otros proyectos y cronogramas establecidos y exigidos por el ICBF al empezar el año.

Igualmente la Institución nos ha facilitado el espacio, el tiempo y los recursos económicos para la ejecución de cada una de las actividades, hemos tenido la mejor disposición por parte del grupo de trabajo, de los niños y de las familias, logrando así los objetivos propuestos para cada una de las actividades planeadas.

Para el próximo año, seguiremos sembrando en los niños y las niñas del Hogar Infantil Villacolombia, el conocimiento de sus Derechos y Obligaciones, como herramienta para hacer de ellos NIÑOS FELICES Y GESTORES DE PAZ.

Este Proyecto nos dejó muchas enseñanzas, ya que con él hemos reflexionado acerca de la capacidad de entendimiento y de asimilación que tienen nuestros niños y niñas para hacer cumplir sus derechos y responder por sus deberes. Entendimos que ellos y ellas deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos.

Nos enseñó a ser más responsables con la información que les suministramos, a respetarlos, valorarlos como cualquier persona, pues ellos y ellas están más informados y conscientes de quienes son y que se merecen.

Nuestros aportes y sugerencias:

- Respetar el Cronograma planteado inicialmente.
- Realizar los Espacios de Socialización, para cada Proyecto, en este caso, la socialización de Nacho Derecho; pues se tendría en cuenta las edades de los niños y las niñas para no hacerlo muy extenso y mas lúdico.

Mientras llegaban los recursos económicos del Programa Ondas, el Hogar Infantil asumió los gastos incurridos en las primeras actividades, la Institución apoyó con refrigerios, almuerzos, acceso a Internet, prestamos de equipos y transporte.

Los Recursos económicos recibidos por el Programa Ondas fueron utilizados en su totalidad, adjuntamos relación de Ingresos y Gastos, especificando cada uno de ellos. (facturas, cuentas de cobro, recibos, etc) y Presupuesto del Proyecto. El hogar Infantil apporto para transporte, refrigerios, etc; Por un valor de Setenta y Nueve Mil Novecientos Ochenta pesos (\$ 79.980)

De todas las Actividades ejecutadas durante el Proyecto, se anexan Actas, Registros, fotos, Videos e información Financiera.

GRACIAS AL PROGRAMA ONDAS, POR TERNOS EN CUENTA!!!

ATENTAMENTE,

HOGAR INFANTIL VILLACOLOMBIA.

DOCENTES.

Claudia Viviana Castillo Nivel PJ A

Fanny Yadira Ortiz Nivel PJB.

Ana Rita Parra Nivel jardín 1

Katherine Chantre Nivel Jardín 2

Yolanda Arbeláez Directora



**PROYECTO MACHO DERECHO HOGAR
INFANTIL CLUD DE LEONES JAMUNDI**

JAMUNDI, VALLE 15 OCTUBRE 2010

¿Que actividades se deben realizar en niños y niñas en las edades de 2 a 5 años relacionados con los derechos de los niños y niñas?

Objetivos Generales

Conocer la importancia de los derechos de los niños y niñas y la comunidad en general.

Objetivos Específicos

Vincular en el que hacer pedagógico el conocimiento de los derechos de los niños y niñas en la onda de Nacho derecho.

Desarrollar actividades lúdicas- pedagógicas por medio de cuentos, títeres, obras de teatro, dátilo pintura, carteleras, exposiciones y manualidades.

JUSTIFICACIÓN

todos los niños y las niñas desde el momento de la concepción adquieren sus derechos establecidos, por la asamblea general ya que ellos empiezan a evolucionar en distintos aspectos de una manera integra, tanto en el crecimiento físico como el desarrollo psicológico, motor, social y sexual incluyen en su salud y personalidad, es por esta razón que se vio la necesidad de desarrollar el proyecto de Nacho Derecho debido a la vulneración de estos derechos por la sociedad en general, de igual manera la falta de conocimiento por parte de las familias; este proyecto contribuye al buen trato que merecen los niños y niñas Colombianos.

El buen trato es orientar y favorecer un desarrollo de la niñez y la juventud por parte de las familias y adultos responsables de su cuidado para cuando mayores puedan vivir en sociedad de una manera sana y tranquila y valorada por la sociedad.

METODOLÓGIA

Nuestra experiencia es vivencial por medio de carteleras de Nacho Derecho para su visualización e interiorización de la convivencia diaria con Nacho.

Se hace una socialización narrando la historia y sucesos de Nacho Derecho apoyándonos con cuadros ya existentes en la institución de los derechos de los niños y niñas como son: La salud, la educación, la protección social, la recreación, la alimentación....., vinculando así a los padres de familia en el desarrollo de las actividades propuestas como son (actividades manuales, escuela para padres, encuestas y carteleras) brindándoles un material de apoyo para ejecución del proyecto.

NACHO DERECHO

Este proyecto fue presentado por la directora Martha Cabezas, ella por medio de una reunión realizada a las docentes jardineras presento la

propuesta de trabajar a Nacho Derecho, al principio nos realizamos muchas preguntas de cómo:

¿De qué manera nosotras podríamos darle a conocer a los estudiantes del Hogar infantil siendo tan pequeños los derechos de los niños y las niñas?

Después de hacernos tantos cuestionamientos realizamos una reunión de docentes donde propusimos varias actividades a desarrollar durante los meses de duración del proyecto.

Iniciamos con una fiesta de bienvenida a Nacho en donde hubo muchas sorpresas y expectativas por parte de los niños y niñas para conocer a Nacho, lo aplaudimos, lo saludamos, cantamos y charlamos y también bailamos y compartimos una piñata.

De allí realizamos varias carteleras donde estaba el personaje de Nacho Derecho, se colocaron al vista en la entrada y en el aula máxima, al día siguiente los niños y niñas observaron y se arrimaban a las carteleras, se realizó una actividad de presentación de Nacho, se les preguntó que veían en la cartelera y en el aula máxima, los niños y niñas respondieron que a un muñeco sin ojos con pelo en la cara, se le contó la historia explicándoles sobre este niño.

HISTORIA DE NACHO DERECHO

Había una vez una familia papá, mamá que vivían en una vereda muy felices rodeadas de mucha vegetación y animales domésticos, hasta que un día llegaron unos guerrilleros y los hicieron salir corriendo de su casa porque corrían peligro, el niño corrió y corrió y no se dio cuenta que se

había perdido volteo a mirar si venían sus papitos pero no logro reunirse con ellos, el niño llego a un pueblo, estaba estaba muy triste llorando y muy cansado. Llegó donde unas personas que lo acogieron pero él no era feliz porque lo ponían a trabajar; le daban mucho maltrato no lo dejaban jugar, estudiar con el pasar del tiempo cuando un día iba para el pueblo a vender la leche vio algunos niños y niñas como jugaban , se iban a estudiar y él quería poder hacer lo mismo, recrearse, tener amigos , tener una familia que lo quisiera, con el tiempo otras personas vieron al pobre Nacho muy maltratado y decidieron ayudarlo, se lo llevaron para la casa le dieron alimentación, lo pusieron a estudiar, lo llevaron a pasear y jugar, al médico, y el niño se notaba muy contento y alegre, después de realizar la presentación de la historia, los niños y niñas se fueron muy motivados y le contaron el cuento a sus papitos, aquí empezamos creando la inquietud a los padres de familias donde debido a este realizamos una reunión donde se les realizó la misma pregunta que a los niños y niñas ¿Qué observaban en la cartelera? Y ellos nos contestaron que un niño que no se les veía los ojos y estaba sucio, seguido de este les presentamos el nombre de este niño “Nacho derecho” y los padres nos contaron que sus hijos habían contado que al hogar infantil llego un niño que venía a traerles muchas sorpresa pero que es muy triste porque no tiene familia y no tenía derechos, luego de escuchar a los padres se dio la presentación oficial del proyecto donde se explicó quien lo patrocina, ¿Qué se quiere lograr? ¿Para qué? Y ¿Por qué?

El ¿Cómo? Por medio de actividades vivenciales como títeres, cuentos, carteleras, trabajos manuales, encuestas.

¿Para qué? Los niños y niñas conozcan los derechos y deberes de ellos y las entidades que se encargan de proteger y respaldarlos, que ayudaran en su desarrollo en un futuro

Los padres se vieron muy sensibles a este proyecto, se les entrego unas encuestas donde participaron por grupos respondieron una pregunta, luego salió un vocero de cada grupo y compartieron la experiencia sobre la pregunta que le correspondió, realizando así un debate sobre los derechos de los niños y las niñas.

Luego los padres quedaron comprometidos a realizar carteleras alusivas al tema. Nos reunimos en el aula máxima para observar una lamina donde estaba nacho sin decorar, por medio de preguntas los niños y niñas nos contaban lo que hacía falta al muñeco, realizamos una manualidad involucrando a la familia la cual debían decorar a Nacho derecho, luego se presentaron por medio de una exposición a todos los niños y niñas de los diferentes niveles, como lo habían decorado y recordamos sobre los derechos de los niños y niñas como la salud, el juego, alimentación, el amor, que se nos debe tener, a estudiar, a pasear y cantamos la canción de nacho por el momento sin tener la música esto era para que la fueran conociendo. En nuestro hogar infantil trabajamos los momentos pedagógicos los cuales los adaptamos a Nacho derecho en toda nuestra rutina diaria.

Bienvenid

Los niños y niñas saludan a nacho dándole los buenos días, con una canción “Buenos días nacho como estas..... Muy bien gracias.

La oración

Gracias papito Dios porque Nacho está con nosotros enseñándonos con amor a estudiar, a divertirnos, y a tener una buena alimentación protege a nuestros papitos y a todos los niños y niñas del mundo incluyendo a Nacho.

Vamos a comer

Aquí Nacho nos enseña a compartir y a comer todos los alimentos con amor, pensando que el mundo hay niños y niñas que tienen esa posibilidad y que ellos sí.

Vamos a explorar

Nacho nos acompaña a observar diariamente todas las actividades y explicaciones pedagógicas de las maestras.

Vamos a crear

Aquí pintamos, decoramos, punzamos, rasgamos, moldeamos, coloreamos con Nacho.

Vamos a jugar

Con Nacho cantamos, jugamos, realizamos actividades motoras, también el juego de roles.

Vamos a comer

Nacho nos ayuda a escoger una rica nutrición que nos ayudará a nuestro crecimiento y desarrollo.

Vamos a descansar

Esta es la hora del sueño donde los niños y niñas después de realizar la oración se acuestan en sus colchonetas y se despiden de Nacho.

Vamos a casa

Chao Nacho, chao Nacho ya me voy, ya me voy, volveré mañana.....bis a estudiar, a estudiar.

Realizamos una actividad de títeres donde los personajes son los padres, Nacho, unas personas, malas un policía, secretario de educación, ICBF, acción social, un

madre de familia, la casa de la cultura, un representante la salud, esta obra de teatro fue realizada para que los niños y niñas conozcan a las entidades que se encargan de proteger a los derechos de los niños y niñas. Ellos contaron la historia a sus padres y poco a poco la fueron construyendo claro que algunos la buscaron en le internet y no la enviaron en sus cuadernos de tareas

DERECHO A LA

SALUD

Organizamos a los niños y las niñas en el aula máxima para socializarles el derecho a la salud, con ayuda de la Coordinadora de la salud Luz Marina Cruz que les explico el derecho a la salud que todos tenemos:

A una buena alimentación.

Los cuidados a la hora de comer.

Debemos lavar las manos antes de cada comida.

Cepillarnos los dientes 3 veces al día después de cada comida.

Demos lavar nuestras manos después de salir del baño.

La importancia de lavar nuestros alimentos antes de consumirlo.

Asistir periódicamente al odontólogo y al control de crecimiento y desarrollo.

Vacunarnos en el tiempo correspondiente.

EL DÍA DE NACHO DERECHO

Realizamos el día de Nacho Derecho donde por niveles trabajamos diferentes técnicas como coloreado, dátilo pintura, arcilla, picado de papel.

Cada uno de los niños y niñas expuso estos trabajos en todas las instalaciones del hogar infantil. Estas actividades les gustaron mucho porque tuvieron la oportunidad de expresarse, siendo creativos gracias a su espontaneidad se realizaron lindos trabajos.

OBRA DE TEATRO

Papá: *Hola Nacha, que hermosa mañana, deberíamos de ir al río con Nacho.*

Mamá: *si, si que buen plan, llevaremos las ollas, y mucha comida para que cocinemos allá.*

Nacho: *papitos estoy muy contento de estar a su lado, que me protejan, me cuiden que feliz soy. Vamos*

Papá: *hay que rico pasamos en el río, Nacho qué tal te pareció el paseo.*

Nacho: *papito muy lindo, disfrute del río, de las piedras ah! y de la comida y que bien.*

Mamá: *bueno Nacho nos debemos acostar mañana hay que madrugar para ir al colegio*

Nacho: *bueno mamita, bendición y a papito también.*

Papá: *corre, corre hijo, mujer, han llegado unas personas a nuestra casa, ellos nos quieren hacer daño corran, corran.*

Nacho: *papito, mamita donde están no me dejen solo, me da mucho miedo.*

Nacho: *tengo que buscar a mis padres deben de estar preocupados, papito, mamita donde están, tengo miedo.*

Policía: *niño tu qué haces aquí en este parque solito. ¿Dónde están tus padres.*

Nacho: *no lo sé salimos corriendo de la nuestra casa por que llegaron unas personas que nos querían hacer daño y los perdí.*

Policía: *te ayudare a buscarlos, pero llamare a un amigo de la alcaldía y si nos va a ayudar.*

Policía: *hola señor Alcalde lo llamo para pedirle un favor, me acabo de encontrar con un niño en el parque, estaba llorando y está muy triste porque no encuentra a sus padres.*

Alcalde: *señor policía ya voy para allá espéreme, pero llamare a un amigo mío que también nos va a ayudar ya vamos.*

Alcalde: *señores del ICBF, me acaba de llamar un amigo policía a contarme que se encontró a un niño perdido en el parque, será que podemos ayudarlo a buscar a sus padres, claro que ya vamos para allá, espérenos.*

ICBF: *llamaremos a los amigos de acción social, la casa de la cultura, aun padre de familia y a la secretaria de educación para que todos ellos nos ayuden a encontrar a sus padres, al secretario de salud, ya vamos.*

Nacho: *estoy muy contento porque ustedes están a mi lado y sé que todos podemos encontrar a mis padres. Gracias*

Papá: *Nacho. Nacho, porque te soltaste de la mano te tu madre, te buscamos por mucho tiempo.*

Nacho: *papito estoy muy feliz de haberlos encontrado y todas personas que me acompañaron me protegieron, me alimentaron y me llevaron a un lindo lugar donde yo dormí y pase muy feliz, ahora sé que hay muchas personas buenas que nos pueden ayudar a regresar a casa y seguir siendo felices para siempre.*



¿Cómo involucrar a otras instituciones en el proyecto Macho Derecho?

Invitaremos a: madres comunitarias, madres fami, unidades de apoyo pedagógico, docentes de diversas instituciones.

Conformaremos grupos de trabajo facilitándoles material de apoyo para las actividades a realizar.

Realizaremos la feria de Nacho donde conoceremos la canción la onda de Nacho, títeres, obras de teatro y dramatización de la historia de Nacho.

Mural de exposiciones con trabajos manuales de los niños y niñas en compañía de los padres de familia.

Mesa redonda donde nos retroalimentaremos de los derechos de los niños y niñas.

PROPUESTAS

Que permitan que todos los docentes investigadores puedan participar en las exposiciones y presentaciones de las vivencias de las diferentes instituciones

EXPERIENCIAS

Que halla suficiente material didáctico para los niños y niñas.

Que se entregue el material correspondiente a las actividades como el CD de las canciones.

Que el desembolso del dinero llegue a tiempo.

DIFICULTADES

La entrega del CD con la canción de Nacho Derecho, para que los niños y niñas la aprendieran mas rápido y poder así coger el ritmo.

Brindar un apoyo que facilite la información de los derechos de los derechos de los niños y niñas para darlo a conocer a los niveles más pequeños.

El tiempo.

El desembolso del dinero a tiempo.

DOCENTE INVESTIGADORA

ANGELA MARCELA GONZALEZ ABONIA

JARDIN B

La experiencia de estar realizando este proyecto Nacho derecho es muy gratificante pues en cada una de las actividades realizadas e adquirido mucha información y mucho aprendizaje, aplicar cada una de las propuestas a los niños y niñas del nivel de Jardín B, los cuales son grandes y se les facilita asimilar mas rápido la información, este proyecto es una manera muy linda de darnos cuenta que los derechos de los niños y niñas no son tenidos en cuenta y que de esta manera nosotros podemos aportar nuevas

experiencias a los educandos, desde el momento en que la Directora me mostró el proyecto me apropié de él y considero que es algo que me encanta y me gustaría continuar aprendiendo nuevas enseñanzas y aprendizajes, el 27 de Septiembre del 2010 tuve la oportunidad de participar en la exposición de los proyectos en la universidad del Valle, donde me sentí muy contenta y agradecida por los grandes aportes brindados por las otras instituciones, de la dinámica de la exposición no me gusto porque los niños y niñas que me acompañaron presentaron las carteleras en otro lugar y no al lado de las docentes y los demás compañeros de las otras instituciones participantes, de este proyecto me queda una gran experiencia, con este aporta grandes vivencias a nuestro que hacer pedagógico y a mi metodología.

DOCENTE INVESTIGADORA

CLAUDIA PATRICIA MOLANO

JARDIN A

Mi experiencia en este proyecto Nacho Derecho, es muy enriquecedora por que aprendimos a valorar nuevamente todos los derechos integrando todos los niños y padres de familia, por medio de actividades como son: carteleras, videos, trabajos en casa, también con esa experiencia, se aprendió a divulgar a todos los padres de familia para que tengan en cuenta todos esos derechos y respeten a sus hijos.

DOCENTE INVESTIGADORA

LUZ ELENA DIAZ

PRE-JARDIN B

El haber colaborado el proyecto de nacho derecho y vincularlo en mi labor pedagógica a sido enriquecedora en conocimiento y experiencia como tal, orientar, sensibilizar e

interiorizar en esta construcción a la sociedad que me rodea es gratificante, amorosa y responsable para un mañana mejor en los niños y niñas Colombianos.

DOCENTES INVESTIGADORAS

FAISURY SANTANILLA Y GRACIELA OLAYA

SALACUNA

La experiencia que esta llevando en nuestro nivel es de bastante agrado ya que trabajamos con niños y niñas pequeños lo cual intentan pronunciar la palabra nacho diciendo "ACHO" para identificarlo, involucramos a los niños y niñas a elaborar fichas libremente como colorear y pegar fomy y papel seda.

DOCENTE ONVESTIGADORA

MARYLIN ZULUAGA

PARVULOS B

La experiencia que he vivido con el proyecto de Nacho derecho ha sido fructífera para mi crecimiento tanto personal como profesional, pues es muy rico desarrollar estrategias que ayuden para el conocimiento de los derechos de los niños y las niñas, que se han visto vulnerados por la sociedad en general, y que les servirán para un futuro.

De igual manera nos divertimos y disfrutamos paso a paso de cada actividad programada con los niños y niñas de nuestra institución.

DOCENTE INVESTIGADORA

ANA MILENA QUINTERO

PARVULOS A

Saber que saben y pensar son capacidades nuevas del funcionamiento cognitivo que caracterizan los niveles de aprendizaje en esta edad.

Nacho derecho fue una experiencia muy motivadora con resultados muy positivos y significativos ya que nunca pensé que los niños y niñas con su edad se acogieran tan fácilmente a este personaje como es Nacho divulgando en todo momento como elemento y acompañamiento para ellos en cada actividad pedagógica y diario vivir y lo mas lindo y notorio la curiosidad y comentarios de los padres de familia.

Estoy muy contenta con esta experiencia vivida con mis niños y niñas y los padres de familia.

DOCENTE INVETIGADORA

YOANA OCORÒ

PRE-JARDIN A

Es muy enriquecedora debido a que me recuerda todos los derechos que lis niños y niñas tienen y en cuales podemos estar fallando, las vivencias que realizamos con los niños, el ver el entusiasmo que ellos le ponen a cada trabajo realizado como identificación a Cacho, cantan la canción da la onda e insisten a sus demás compañeros a cantarla y lo mas importante hay una integración familiar.

DOCENTE INVESTIGADOR

ULDARICO BARRIOS

PRE-JARDINC

En una forma jocosa y folclórica les narraba la historia de Nacho derecho, a veces los niños y niñas se reían de la forma como les decía las cosas y las explicaciones.

LILIANA CAICEDO

MADRE DE FAMILIA

A mí me gusto mucho el proyecto y mas porque fui una de las madres que fue a la universidad del valle a llevar mi experiencia, para nosotros como padres de familia estos proyectos nos gustan mucho por trae conocimientos para nuestros hijos y también por que damos cuenta que en algún momento no tenemos en cuenta algo tan importante como son los derechos de los niños y las niñas y que de pronto los violamos o no los tenemos en cuenta para criar a nuestros hijos, considero que el hogar infantil a ha portado muchas cosas lindas a nuestros hijos y este proyecto mas, los felicito de corazón.

RECURSOS

Block tamaño carta

Ega

Rollos de cinta en paquetes grande

Bloques de plastilina grandes

Frascos de vinilos de varios colores

Lapiceros negros

Resmas de papel

Marcadores grandes

Colorines de varios colores

Lápices

Papelillos de varios colores

Papel silueta

Cartulina plana

Carpetas

Fomy de varios colores

Silicona

Proyector

Video bin

Televisor

Fotocopiadora

Escarcha

Material reciclable.

Refrigerios para las madres comunitarias

Empanadas

Aceite

Servilletas

Gaseosa

Transporte para las docentes

6 paquetes de Fotocopias de dibujos de Nacho para todos los niños del hogar.

Digitación del proyecto

Impresión

Anillado del proyecto

Digitación de diapositivas

Impresión de fotos

BIBLIOGRAFIAS

CDS

Carteleras

Fotocopias de las encuestas faltantes para los padres.

Carillas de Nacho derecho en la Onda de nuestros derechos.

ED. Onda, Colciencias, Bienestar familiar, Fundación FES.

Constitución política de Colombia

ED. Norma

Niños Saludables

Ed. Educar cultural recreativa.

Folletos de los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los demás derechos

Ed. Bienestar familiar.

Revolución educativa

MEN.

ANEXO

INFORME PARCIAL
ONDAS COLCIENCIAS VALLE DEL CAUCA AÑO
2010

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre completo del asesor

LILIANA MARÍA OSPINA GARCÍA

Título del proyecto asesorado

NACHO DERECHO

Nombre de la institución educativa a la que pertenece el proyecto

HOGAR INFANTIL CLUB DE LEONES JAMUNDI

E-mail de la institución educativa

Hogarinfantilcluddleleones@Gmail.com

Municipio:

JAMUNDI- VALLE

Nombre del equipo de investigación

HOGAR INFANTIL CLUD DE LEONES JAMUNDI

E-mail del equipo de investigación

Anglita26@hotmail.com

Integrantes:

•por favor colocar nombres y apellidos completos de todos y todas las participantes incluidos los niños y niñas, maestros, maestras y padres de familia que participen del proyecto

Nombre del Maestro (s) acompañante (s) del proyecto

ANGELA MARCELA GONZALEZ ABONIA

E mail del Maestro (s) acompañante (s) del proyecto

Anglita26@hotmail.com





INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JULIO CAICEDO Y TÉLLEZ"
SEDE "FRANCISCO DE PAULA SANTANDER"

Alejandro Machado
Grado => 9^o



5.0

EVALUACIÓN DEL PROYECTO "NACHO DERECHO"
PROGRAMA "ONDAS" DE COLCIENCIAS
INFORME DE AVANCE FINAL DE AÑO LECTIVO

Noviembre 12 del 2010

Para los estudiantes ha sido importante la experiencia del proyecto y los avances que hemos tenido. Anexaremos sus percepciones generales sobre los adelantos que se han hecho porque, según la recomendación de la tutora, son ellos los que deben empoderarse del mismo y generar sus propios informes.



Sin embargo, a continuación se detallarán algunas fortalezas y debilidades que hemos encontrado en este avance:

Fortalezas:



- ✓ Los estudiantes se han familiarizado con el proyecto, lo han asumido como propio y hemos trabajado el concepto de “Derecho” a partir del aporte de cada una de sus experiencias.
- ✓ El grupo gestor cada vez está más comprometido con el proyecto, a pesar de las dificultades encontradas, los niños y niñas han aportado significativamente.

- ✓ A pesar de que los avances se muestran paulatinamente, aplicamos el dicho “lento, pero seguro), en la medida en que



podamos lograr el éxito del proyecto asumiéndolo como propio y que logre resultados reales.

Debilidades

- ✘ La falta de presupuesto ha sido determinante en la continuación del proyecto. Varias propuestas no han podido ser apoyadas por el grupo gestor ni por los maestros porque no se cuenta con un capital semilla.
- ✘ Es complicado avanzar en la segunda fase de "Implementación" cuando la de "Planeación" no se ha ejecutado adecuadamente (factores externos)



A continuación mostraremos las percepciones de algunos integrantes del grupo promotor del proyecto:

CRISTIAN FELIPE MULATO – GRADO 8



Cristian Felipe Mubato

Por el Proyecto ondas hemos disminuido la
violencia en los hogares de los campesinos
gracias a uacho hemos hecho actividades aprendido
sobre los deberes y derechos de los niños en
Colombia

Gracias a uacho los Profesores nos enseñan más
el Respeto contra las personas y Profesores
uacho se quitó el odio del corazón

que había que amar a la gente que no hay
que matar a la gente

que él era un niño muy sano

CARLOS ANDRÉS OROZCO – GRADO 9

Carlos Andrés Orozco Córdoba
Santiago de Cali

9º
8 u 10

Por Medio del proyecto de ondas a reflexo
de que en muchos de los hogares
de mis compañeros ~~ahí~~ había mucha
violencia, pero al dar a conocer el
proyecto ondas a reducido bastante este
problemática y por medio de muchas
sesiones dieron a conocer muchos derechos
y deberes hacia los niños.

ANGIE VANESSA LÓPEZ – GRADO 7

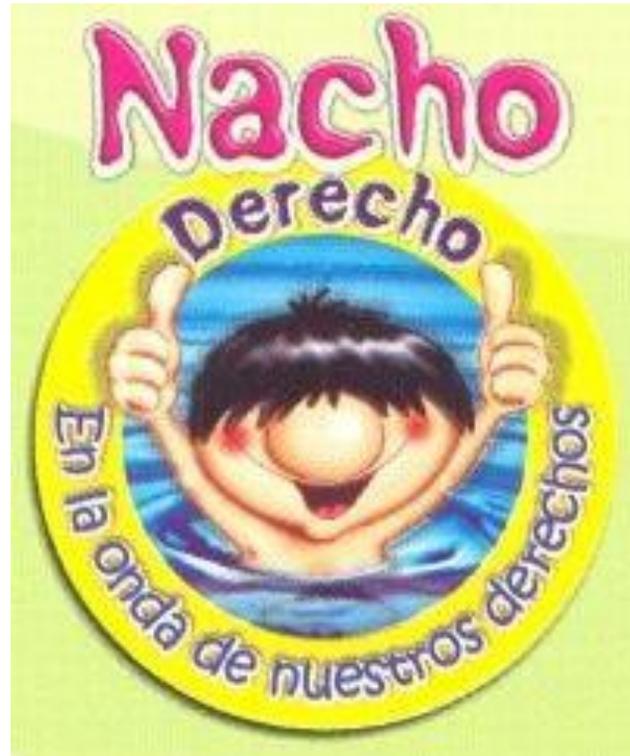
Carolal saludo

Mi presente es para informarle lo que pienso
sobre proyecto, pienso que tenemos muy poco
tiempo ya que nosotros creamos que lo
pondríamos en practica pero solo hemos
concebido porque no lo podemos colocar en
practica ya que nuestra autocatima esta mal, con
esto me doy cuenta que no se respetan los
derechos que primero tenemos que ayudar a la
autocatima y luego pensar en que no solo
exista yo si no que los demas tambien quieren
que se cumplan sus derechos, como yo la
conclusion es que podremos lograr todos
unidos cumplir nuestros derechos, este
proyecto es una experiencia muy grande ya que
me doy cuenta que tan hermoso seria el
mundo cumpliendo las reglas.

ATT: Angie Vanessa Lopez

JARDÍN SOCIAL EL PARAÍSO

INFORME FINAL





INTRODUCCIÓN

El siguiente informe pretende dar cuenta del proceso investigativo desarrollado con los niños y las niñas del Jardín Social El Paraíso sobre sus percepciones, conceptos y grados de conocimientos sobre sus derechos, así como de las autoridades locales, regionales, y nacionales, encargadas de la promoción y la garantía de los mismos.

Para el desarrollo de este proyecto se partió de la metodología investigación – acción planteada por ONDAS, pues además de conocer las percepciones de los niños y las niñas sobre sus derechos, se buscó facilitar y motivar en ellos el estudio, la comprensión y apropiación de la Convención de sus derechos como una posibilidad de construir sujetos justos, participativos y creadores de un futuro mejor.

Así, en este texto se encontrará un relato sobre la manera como llegó la onda de Nacho Derecho al Jardín Social El Paraíso, una breve contextualización del sector y la institución donde convergió este proyecto y las personas que participaron en el desarrollo del mismo.

De igual forma, se presenta la metodología implementada durante el proyecto, el cual involucra aspectos lúdicos a través del dibujo, el juego e historias; las actividades realizadas describiendo el desarrollo de las mismas, los recursos utilizados y los impactos generados en los infantes.



Finalmente se presentarán los resultados obtenidos en el proceso investigativo a la luz de las preguntas propuestas en las cartillas de investigación. En estos resultados se evidencia como la mayoría de los niños y las niñas interiorizan sus derechos y transforman sus percepciones o conocen acerca de institución encargadas de la garantía de sus derechos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Conocer las percepciones, ideas y conocimientos que tienen los niños y las niñas en la primera infancia sobre sus propios derechos y los organismos encargados de la defensa, promoción y garantía de los mismos; a través de su activa participación en una propuesta de investigación de orden nacional.

Objetivos específicos

- ☺ Identificar las percepciones y el grado de conocimiento que poseen los niños y niñas sobre sus derechos.
- ☺ Reconocer los espacios, instituciones y mecanismos en los ámbitos local y nacional encargados de la difusión, promoción y garantía de los derechos de los niños.
- ☺ Reconocer los espacios e instituciones sociales en donde más se vulneran los derechos de los niños y las niñas.



- ☺ Promover en la comunidad estudiantil actividades de beneficio común en torno a la difusión, defensa y respeto de los derechos de los niños y niñas.

INFORMACIÓN GENERAL

- **Nombre de la institución educativa a la que pertenece el proyecto**

Jardín Social El Paraíso

- **Dirección**

Carrera 28 No. 123 a – 25 B/Potrero Grande

- **Municipio**

Santiago de Cali

- **E-mail de la institución educativa**

directorjardinsocial@comfandi.com.co



➤ **Nombre del director de la institución**

Luz Doris Gallego Jiménez

➤ **E-mail del equipo de investigación**

directorjardinsocial@comfandi.com.co

➤ **Nombre del asesor externo del proyecto**

Claudia Lorena Carvajal Vivas



ASÍ INICIÓ NUESTRA ONDA...

La propuesta de Nacho Derecho llegó al Jardín Social El Paraíso a través de una invitación directa por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Una vez enviado el proyecto y seleccionados como entidad para el desarrollo del mismo, Nacho Derecho se convirtió en el eje transversal de todas las actividades a desarrollar con los niños y niñas del jardín.

La primera actividad desarrollada fue la divulgación del proyecto con los agentes educativos de la institución a través de un grupo de nueve gestoras educativas, quienes revisaron las cartillas y de manera creativa, presentaron a sus demás compañeras un dramatizado en un recorrido en una chiva mostrando los objetivos de la investigación y algunos elementos conceptuales que se desarrollarían a lo largo del proyecto.

Esta socialización además de facilitar la comprensión de la propuesta por parte del grupo de gestoras, fue un momento de goce, ya que la dramatización estuvo acompañada de historias, personajes típicos de diferentes regiones y música.

♪ ♪ ♪ "BIENESTARINA PA`L CHOFER QUE HASTA AHORA VA MUY
BIEN...
A VIVIR Y A GOZAR QUE UN MUNDO NUEVO VAMOS A CREAR" ♪ ♪ ♪



Dramatización proyecto de investigación

En la socialización del proyecto también contamos con la asesoría externa por parte de Claudia Lorena Carvajal quien nos compartió generalidades sobre la propuesta y algunas estrategias para el inicio y desarrollo de la misma. No obstante, con el ánimo de profundizar en la información de las cartillas y tener la suficiente claridad al respecto, las gestoras educativas reunidas por niveles (sala cuna, infancia temprana, pre jardín y jardín) realizaron la lectura de cada una de ellas y posteriormente se realizó otra socialización con el grupo en general donde se aclararon las dudas acerca del proyecto y su desarrollo.

Desde el inicio del proyecto, éste fue acompañado por el equipo conformado por la asesora pedagógica, la psicóloga y la directora, quienes brindaron algunos lineamientos desde lo administrativo y pedagógico para su desarrollo, entre ellos la elaboración del cronograma hasta el mes de noviembre, propuestas lúdicas para el abordaje de los temas y el seguimiento al cumplimiento de los objetivos propuestos. Sin embargo, es de resaltar el compromiso, el esmero y la creatividad de cada una de las gestoras educativas para desarrollar de manera clara y oportuna las actividades con los niños y las niñas.



Así pues, nos sumergimos en la onda de Nacho Derecho con claridad, compromiso y sobre todo con la convicción de los aportes positivos que traería este proyecto en el desarrollo de los niños y niñas, pues es una posibilidad para que exploren, vivencien e inicien el reconocimiento de sus derechos, se sientan parte de una sociedad que los reconoce como sujetos de derechos pero también de deberes, especialmente en la garantía de los derechos de otras personas.

¡EN EL JARDIN SOCIAL TODOS HACEMOS PARTE DE LA ONDA!

La onda de Nacho Derecho llegó al Jardín Social El Paraíso el cual está ubicado en el barrio Potrero Grande de la ciudad de Cali. Este barrio fue construido hace cuatro años y en él el Gobierno Nacional y la Alcaldía de la ciudad de Cali ha reubicado diferentes asentamientos subnormales de la ciudad, en su mayoría afrocolombianas, con familias extensas, cuya economía depende en un 90% de la informalidad (reciclaje, ventas ambulantes, empleos domésticos y construcción).

Potrero Grande es un sector reconocido socialmente por sus altos índices de delincuencia, desempleo, muertes violentas y disputas entre grupos de jóvenes de los sectores que conforman el barrio, sin embargo en Potrero Grande también se encuentran personas trabajadoras, sensibles frente a las necesidades de los demás, familias comprometidas con la



educación de sus hijos y garantes de los derechos de los niños y las niñas, sin embargo es una realidad que se necesitan de procesos de transformación social para que estas características no sean de unos pocos, sino una generalidad.

En cuanto al Jardín Social El Paraíso éste se construyó a través de una alianza tripartita (ICBF, Alcaldía de Santiago de Cali y la caja de compensación COMFANDI) para brindar atención integral a 504 niños y niñas entre 6 meses y 4 años y 11 meses de edad del barrio Potrero Grande y sectores aledaños.

Cuando los niños y las niñas ingresan a la institución, éstos son ubicados de acuerdo a su edad en diferentes niveles, organizados de la siguiente manera:

NIVELES	EDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
Salacuna - gateadores y caminantes	6 a 24 meses
Infancia temprana	2 a 3 años
Pre jardín	3 a 4 años
Edad preescolar	4 años a 4 años 11 meses

Para el desarrollo del proyecto todos los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso hicieron parte de la onda, sin embargo para el desarrollo y la sistematización de las preguntas investigativas se tuvieron en cuenta los niños y niñas de infancia temprana, pre-jardín y jardín. El grupo salacuna, gateadores y caminantes se involucró realizando algunas de las actividades con los niños y niñas de acuerdo con la edad de los mismos, sin embargo su mayor interés se centró en la familia, involucrando activamente a los padres y madres en este proyecto.

Participaron las 36 gestoras educativas, las cuales están distribuidas en los cuatro niveles; ellas se encargaron de diseñar, planear y realizar las actividades con los niños y las niñas, en algunas ocasiones acompañadas por la ludotecaria y la auxiliar de enfermería. El equipo administrativo conformado por la directora, la asesora pedagógica, la auxiliar administrativa y la psicóloga, fueron quienes se encargaron de la coordinación de las reuniones con las gestoras, diseñaron algunos formatos, brindaron asesorías y realizaron los informes. En cuanto a la administración de los recursos económicos,



Equipo administrativo

ésta estuvo a cargo de la directora de la institución y la auxiliar administrativa.

Así mismo, los padres de familia jugaron un papel importante en el desarrollo de esta propuesta, ya que éstos fueron incluidos en el proyecto desde el momento de la llegada de Nacho Derecho, de tal forma que pudieran hacer parte de esta experiencia, aprender, sensibilizarse frente a la importancia y responsabilidad como garantes de los derechos de sus hijos y finalmente, asuman una postura activa en este ejercicio.

¿CÓMO HICIMOS LA ONDA?

Tal como se mencionó anteriormente, el proyecto Nacho Derecho se convirtió en el eje transversal de todas las actividades a desarrollar en el Jardín Social, estando presente o utilizándolo como herramienta para facilitar en los niños y niñas el acercamiento al tema de sus derechos y el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias.

Para la planeación de estas actividades el grupo de gestoras educativas y el equipo administrativo realizan mensualmente el grupo estudio de trabajo (GET) para proponer y definir los proyectos a desarrollar durante los dos meses siguientes. De esta manera se planearon los siguientes proyectos con Nacho Derecho:

MES	PROYECTO	OBJETIVO
Agosto	Reconozco y cuido mi Cali Bella	Propiciar en los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso la exploración y cuidado de su ciudad a través de espacios significativos que les permita fortalecer el sentido de pertenencia frente al medio ambiente.
Septiembre	Vivamos el amor y la amistad con Nacho Derecho en nuestra ciudad	
Octubre - Noviembre	Aprendo y me divierto conociendo mis derechos con Nacho Derecho	Estimular en los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso, la importancia de conocer y apropiarse de sus derechos mediante actividades significativas que favorezcan su bienestar dentro y fuera del jardín.

Una vez se acuerdan estos proyectos de manera grupal, las gestoras educativas se reúnen por niveles y planean las actividades a desarrollar de acuerdo a las edades, intereses y necesidades de los niños y niñas. En este sentido, para el desarrollo del proyecto Nacho Derecho se planearon actividades colectivas, sin embargo en cada aula se realizaron dinámicas de acuerdo con el nivel de los niños y niñas, su proceso de desarrollo y la creatividad de las gestoras educativas.

Así mismo, todas las actividades planeadas en los diferentes niveles estuvieron enmarcadas por un cronograma de trabajo¹ y una misma secuencia, teniendo como referencia las actividades planteadas en las cartillas informativas, sin embargo muchas de estas actividades, especialmente las preguntas investigativas fueron transformadas para que fueran comprendidas por los niños y niñas.



Diario de Nacho Derecho

Los aspectos más importantes de estas actividades al igual que las respuestas de los niños y las niñas, fueron registradas a medida que avanzaba el proyecto en los *diarios de Nacho Derecho*, los cuales fueron diseñados por las gestoras educativas en cada aula.

En cuanto a la sistematización de las actividades, una gestora educativa de cada nivel fue la encargada de recoger la información de las aulas, organizarla y presentarla al equipo administrativo.

¹ Ver anexo 1. Cronograma de trabajo

NUESTRAS ACTIVIDADES...

Tal como se mencionó anteriormente, las actividades desarrolladas con los niños y niñas tuvieron como derrotero las dinámicas y la secuencia planteada en las cartillas entregadas por Ondas. A continuación se describen aquellas actividades que generaron mayor impacto en los niños y las niñas y los recursos utilizados.

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
Ambientación de los espacios y anticipación de la llegada de un nuevo personaje al Jardín Social El Paraíso	Sala cuna, infancia temprana, pre-jardín, jardín	<p>Durante dos semanas se fueron ubicando estratégicamente en distintos lugares del Jardín Social, elementos relacionados con la identidad de Nacho Derecho como huellas, un machete, un poncho, un sombrero y finalmente, su silueta.</p> <p>A medida que los niños y niñas encontraban las pistas se indagaba con ellos acerca de lo que creían sobre la aparición de dichos elementos.</p>	<p>Para los niños y niñas fue muy divertido la manera como fueron apareciendo las pistas, generándoles expectativa, fantasía e ilusión; además generaron historias e hipótesis a partir de estas pistas.</p> <p>De igual forma, los padres de familia preguntaban acerca de lo que ocurría en el jardín, pues los niños y niñas llegaban a casa a contar sobre los elementos que iban encontrando en el jardín.</p>	Temperas de colores, cartulina, crayolas, papel bond, tela y cartón.	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Observación: Las gestoras educativas realizaron un noticiero “notisemillas” donde los niños y las niñas contaban las experiencias que habían tenido hasta el momento con las pistas. En este ejercicio manifestaron cosas como: “las huellas son de un monstruo, del vigilante, de don Teófilo, de las profesoras, de Jefry”. (Don Teófilo y Jefry son personas que laboran en la institución en servicios generales).</p> <p>En cuanto a las otras pistas, los niños y niñas de niveles como pre jardín y jardín, comentaban que quien dejaba las pistas era del campo y de un lugar frio: “mi abuela se pone una de estas cuando hace frio”. Sobre el machete, la mayoría de los niños y niñas comentaron que éste sirve para trabajar cortando leña, pasto, etc., y sobre la silueta comentaban que ésta era de un fantasma o de un espanta pájaros.</p>					
<p>Elaboración del rincón de Nacho Derecho</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre-jardín, jardín</p>	<p>Con los niños y niñas se construyeron espacios en los corredores del jardín y/o en las aulas donde se ubicaría a Nacho Derecho una vez llegara.</p>	<p>Se propició en los niños y niñas momentos de fantasía y responsabilidad frente al cuidado del espacio de Nacho Derecho.</p> <p>Al ingresar Nacho Derecho al jardín, los niños y niñas fueron involucrándolo en todos los momentos pedagógicos.</p>	<p>Material de reciclaje</p>	
<p>Llegada de Nacho Derecho al Jardín Social El Paraíso</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre-jardín, jardín</p>	<p>Las gestoras educativas se reunieron con los niños y niñas de cada nivel para recibir a Nacho Derecho, algunas de ellas con fiestas de bienvenida.</p> <p>De igual forma en el momento de la llegada, Nacho Derecho hace</p>	<p>A los niños y niñas les impactó la presencia de Nacho Derecho representado en un muñeco, ya que lo observaban y tocaban con mucha curiosidad, además realizaban preguntas como ¿en dónde están sus papás?, ¿Hasta cuándo se</p>	<p>5 muñecos semejantes a Nacho Derecho.</p>	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
		entrega de una carta a los niños y niñas contándoles sobre el objetivo de su presencia en el jardín.	<p>va a quedar en el jardín?, ¿Cuántos años tiene?</p> <p>En el momento de la salida muchos niños y niñas contaban a sus padres y familiares sobre la presencia de este nuevo amigo y fueron muchos los padres que al día siguiente preguntaban a las gestoras sobre lo que ocurría en el jardín.</p>		



Nuestro amigo Nacho Derecho

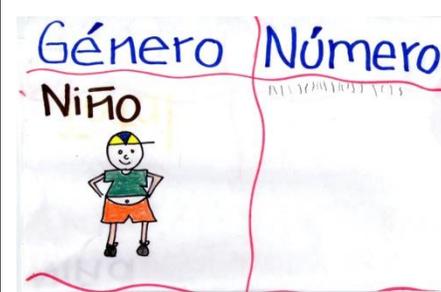
Una estrategia positiva en el desarrollo del proyecto fue contar con Nacho Derecho de manera real, el cual fue elaborado por una madre de familia de la comunidad. Contar con este personaje les proporcionó a los niños y niñas alegría, emoción y compromisos frente al cuidado del personaje, además sentimientos de solidaridad por la historia de Nacho Derecho.

Los niños y niñas querían estar con Nacho en todo momento, llevarlo, cogerlo, acariciarlo, jugar con él, llevarlo al comedor y enseñarle cosas nuevas.

Así mismo, la presencia de Nacho Derecho de manera real facilitó el aprendizaje por parte de los niños y niñas, en tanto que por sus procesos de desarrollo, es importante que éstos partan de experiencias concretas, que puedan tocar, observar, sentir, es decir partir de lo concreto para comprender conceptos abstractos.

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTOS	RECURSOS	EVIDENCIA
Nacho Derecho llega con una historia al Jardín Social “La mala hora de Nacho Derecho”	Infancia temprana	Las gestoras educativas realizan dramatizados contándoles a los niños y niñas la historia de Nacho.	Las diferentes estrategias implementadas fueron de gran ayuda para que los niños y niñas comprendieran la historia de Nacho Derecho.	Vestuario, accesorios,	
	Pre-jardín	Las gestoras educativas leen a los niños y niñas la historia de Nacho Derecho y de acuerdo con el proyecto del mes “conociendo la ciudad” los invitan para que a través de láminas, establezcan diferencias entre el lugar de procedencia del personaje y la ciudad.	Se propiciaron discusiones frente a las situaciones que pusieron en riesgo a Nacho Derecho, además tuvieron un primer acercamiento al concepto <i>derecho</i> . Los niños y niñas lograron reconocer	Láminas con imágenes de la ciudad y el campo.	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTOS	RECURSOS	EVIDENCIA
	Jardín	<p>Las gestoras educativas diseñaron un friso (secuencia de láminas - imágenes) que relata la historia de Nacho Derecho.</p>	<p>acciones por parte de los adultos que vulneran sus derechos o los ubican en situaciones de riesgo.</p> <p>Los niños y las niñas indagaron y exploraron sobre la vida en el campo, logrando establecer relaciones y diferencias entre éste y la ciudad.</p> <p>Por parte de las gestoras educativas, éstas se mostraron sorprendidas por la facilidad de los niños y niñas para interiorizar la historia de Nacho Derecho y por la atención e interés que despertó en ellos la historia.</p>	<p>Cartulina 1/8 Colores Cinta pegante Ega</p>	 <p>En el anexo 2 se muestra la totalidad de las imágenes del friso.</p>

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
Caracterización de los niños y niñas	Infancia temprana, pre-jardín, jardín	La caracterización de los niños y las niñas se realizó en las diferentes aulas a través de los asistentes o con los mismos niños y niñas quienes de acuerdo a su género marcaban un punto en una cartelera.	Se fortaleció en los niños y niñas el reconocimiento de su género y su edad.	Pliegos de papel bond, asistentes.	

A partir de la caracterización de los niños y niñas, se obtuvieron los siguientes datos:

NIVEL	RANGO DE EDAD	No. DE NIÑAS	%	No. DE NIÑOS	%	TOTAL	%
Sala Cuna	6 meses a 2 años	33	43	43	57	76	15
Infancia Temprana	2 a 3 años	61	45	76	55	137	26
Pre Jardín	3 a 4 años	74	48	81	52	155	30
Jardín	4 a 5 años	76	49	79	51	155	30
TOTAL		244	47	279	53	523	100

PREGUNTA No. 1 ¿Qué son para ti los derechos de los niños y las niñas?

De acuerdo con la diversidad de respuestas que dieron los infantes sobre lo que significa para ellos los derechos, para la sistematización se establecieron categorías adicionales a las planteadas en la cartilla *Nacho Derecho en la onda del concepto*, tales como personas, acciones y Nacho Derecho.





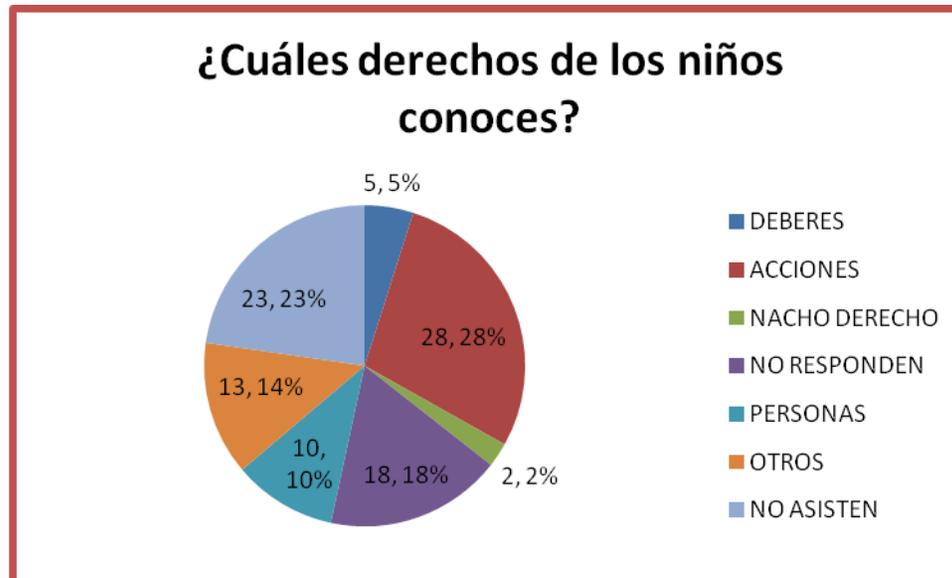
Tal como se evidencia en la gráfica, la mayoría de las respuestas de los niños y las niñas se encuentran en la categoría *son algo o cosas*, definiéndolos como “es un león”, “una estrella”, “son cosas buenas y lindas”, “es el pelo”, “es el vestido”, “son los zapatos”, etc.

De igual forma, se encontró que algunos niños y niñas empezaron a establecer relaciones con Nacho Derecho y algunas actividades previas a la llegada del personaje con este tema, pues se escucharon frases como “es Nacho Derecho”, “es el derecho al campo”, “son las huellas”, “es el apellido de Nacho”; otros hablan de acciones como “ir a la piscina”, “abotonarse el pantalón”, “jugar”, etc.

En otras ocasiones se encontró que los niños y niñas hacen referencia a sus derechos como el cumplimiento de normas y deberes de ellos mismos y de personas adultas, pues se escucharon manifestaciones como: “cuando uno es bebe los tienen que llevar al jardín”, “hacer tareas”, “no puños, no patadas”, “compartir los juguetes”, “hacer el tren con la profe”, etc. Estos deberes corresponden a la categoría *son normas o pautas de obligatorio cumplimiento* y aunque es un porcentaje bajo con relación a las demás respuestas, fue muy satisfactorio escuchar hablar a algunos niños y niñas sobre sus responsabilidades o deberes como infantes consigo mismo, con sus pares y el medio en el que se encuentran, lo cual va evidenciando poco a poco los resultados de los procesos que se viven al interior del Jardín Social, mediados por valores como el respeto, el cuidado y la solidaridad, siendo esto fundamental en la construcción de sujetos éticos y responsables.

En la categoría *otros* se encuentran las respuestas más extrañas e interesantes como por ejemplo “cuando una persona está flaca está derecho”, “crecer”, o palabras extrañas como “bumbro”.

PREGUNTA No. 2 ¿Cuáles derechos de los niños conoces?



Al indagar con los niños y niñas sobre los derechos que conocen, la mayoría de ellos hace referencia a acciones tales como jugar, correr, comer, estudiar; además se incluyeron en esta categoría las acciones como “para que las mamás no dejen a los niños solos”, “los niños y las niñas no pueden trabajar así de pequeños, es cuando uno crece que trabaja”, “yo tengo derecho a venir al jardín y no quiero trabajar como Nacho” y “no pegarle a los niños”.



A partir de estas ideas se puede inferir que aunque la mayoría de los niños y las niñas no tienen la definición del *concepto derecho*, lo cual se corrobora con la pregunta No. 1, sus verbalizaciones si dan cuenta de un conocimiento sobre un conjunto de acciones adecuadas e inadecuadas para los niños y las niñas, además conductas que el adulto no debe realizar contra ellos, como dejarlos solos o pegarles.

Este conocimiento de algunos niños y niñas también podría verse reflejado en las relaciones que establecen con la historia de Nacho Derecho, ya que al momento de realizar la pregunta No. 2 las gestoras educativas no habían desarrollado con los infantes el tema de los derechos, sin embargo algunos de ellos reconocen en la historia la vulneración de ellos cuando Nacho tiene que trabajar.

Por otra parte, el 12% de las respuestas de los niños y niñas se ubican en la categoría *otros*, en las cuales se encontraron respuestas extrañas, interesantes o divertidas como “mi papá no lava los platos”, “mi mamá me lleva a la playa y yo veo los derechos”, “se parecen a los niños, tienen machete y sombrero”, “tener novio cuando sea grande”, etc. En cuanto a la categoría *personas*, ésta hace referencia a respuestas como “son los niños”, “el papá” o “la mamá”.

En cuanto al porcentaje de los niños y niñas que *no responden*, la mayoría de estos corresponde a los niños y niñas del nivel de infancia temprana, es decir a los infantes entre dos y tres años de edad, lo cual es comprensible por su corta edad.

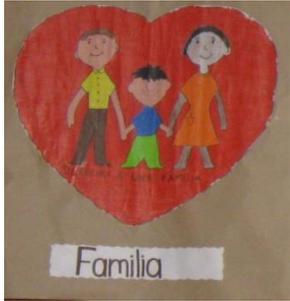
ABORDAJE SOBRE LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Una vez se desarrollaron las preguntas de investigación 1 y 2, iniciamos con el abordaje sobre la **convención de los derechos de los niños y las niñas**. Para ello, en coordinación con todo el grupo de gestoras educativas se escogieron cinco derechos para trabajar con todos los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso, pensando en aquellos que fueran de mayor comprensión para ellos y aquellos que podrían ser más vulnerados en el contexto en el que se encuentran. Estos derechos son: la alimentación, la salud, la educación, la familia y la recreación, los cuales estuvieron enmarcados bajo el derecho a la felicidad y el buen trato. El nivel de jardín trabajó adicionalmente el derecho a tener un nombre y a ser escuchados.

Para el abordaje de estos derechos, las gestoras educativas se apoyaron en estrategias pedagógicas como narración de historias, juegos, elaboración de manualidades, juego de roles y dramatizados. A continuación se describen las actividades que causaron mayor impacto en los niños y las niñas.

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
Abordaje sobre la convención de los derechos de los niños y las niñas	Infancia temprana pre-jardín y jardín	Las gestoras educativas de cada nivel presentaron a los niños y las niñas una obra de teatro donde mostraban cómo surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	La presentación de la obra de teatro propició que los niños y niñas tuvieran un acercamiento a la creación de la Convención de los Derechos Humanos,	Disfraces Mesas Sillas Hojas Lapiceros Cámara	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
			<p>además propició preguntas, generación de hipótesis y procesos de socialización ente pares acerca de lo que aprendieron.</p> <p>Por parte de los padres de familia, algunos de ellos manifestaron que se vieron en la necesidad de indagar acerca de este tema para poder dar respuesta a los interrogantes de los niños y niñas en sus casas.</p>		
<p>Elaboración de símbolos</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre jardín, jardín.</p>	<p>Las gestoras educativas de cada nivel y el equipo administrativo se hicieron responsables de la creación de una imagen alusiva a los derechos trabajados, las cuales fueron ubicadas en las</p>	<p>A través de las imágenes los niños y las niñas fortalecieron el reconocimiento de sus derechos.</p> <p>Los padres de familia se informaron acerca</p>	<p>Hojas de block Octavos de cartulina Vinilos Marcadores Lápices Cinta</p>	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
		<p>aulas y diferentes espacios del Jardín Social.</p> <p>Así mismo, con estas imágenes se elaboró un mural el cual fue exhibido en la parte externa del Jardín Social, con el objetivo de hacer visible a los padres de familias y acudientes los derechos de los niños y las niñas.</p>	<p>de los derechos de los niños y niñas que se estaban trabajando al interior del jardín. Así mismo, al hacer visible los derechos de los niños y las niñas ante los padres de familia, poco a poco se va despertando en ellos la sensibilidad y responsabilidad que tienen como garantes de los derechos.</p>		 <p>Imagen derecho a la recreación</p>  <p>Imagen Derecho a la familia</p>

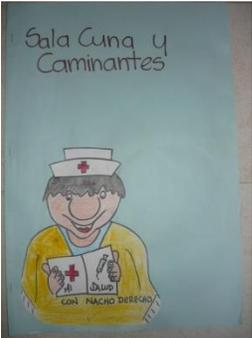
ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Elaboración de mural sobre la convención de los derechos de los niños y las niñas</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre jardín, jardín.</p>	<p>En uno de los corredores del Jardín Social, las gestoras educativas diseñaron un mural donde se representó la historia de la convención de los derechos de los niños y las niñas.</p> <p>Por este lugar transitaron los diferentes grupos acompañados de sus gestoras, quienes reforzaban las actividades anteriormente realizadas con los niños y niñas.</p>	<p>A través de las imágenes, los niños y niñas fortalecieron la comprensión del concepto de derecho y la convención.</p>	<p>Papel bond, lápices, colores, marcadores, ega, pintura.</p>	
<p>Elaboración de friso</p>	<p>Jardín</p>	<p>Como herramienta de apoyo para el abordaje de los derechos de los niños y niñas, las gestoras educativas diseñaron un friso (secuencia de imágenes) con cada uno de los derechos.</p>	<p>A través de las imágenes los niños y las niñas fortalecieron la comprensión sobre sus derechos.</p>	<p>Cartón paja Plastilina Colores Lana Hojas de block Crayolas Lápices Sellos con imágenes alusivas a los</p>	 <p>En el anexo 3 se presentan la totalidad de las imágenes del friso</p>

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Elaboración de cartilla</p>	<p>Jardín</p>	<p>Durante seis días se entregó a cada niño y niña media hoja de block con la imagen alusiva a un derecho, el cual debía colorear o decorar a su gusto.</p> <p>Luego, cada niño y niña decoró con plastilina la portada de su hermosa cartilla para compartirla con su familia.</p>	<p>Esta cartilla elaborada por los mismos niños y niñas del nivel de jardín, les permitió acercarse un poco más al significado de algunos de los derechos de los niños y niñas a través de imágenes que mostraban acciones cercanas a ellos, tales como el derecho a un nombre, a la familia, a la salud, recreación y a la educación.</p> <p>A partir de estas actividades algunos padres de familia indagaron con las gestoras educativas sobre las actividades</p>	<p>derechos de los niños y las niñas.</p>	<p>– Convención de los derechos</p> <div data-bbox="1570 423 1829 760" data-label="Image">  </div> <p>Cartilla de los derechos</p>

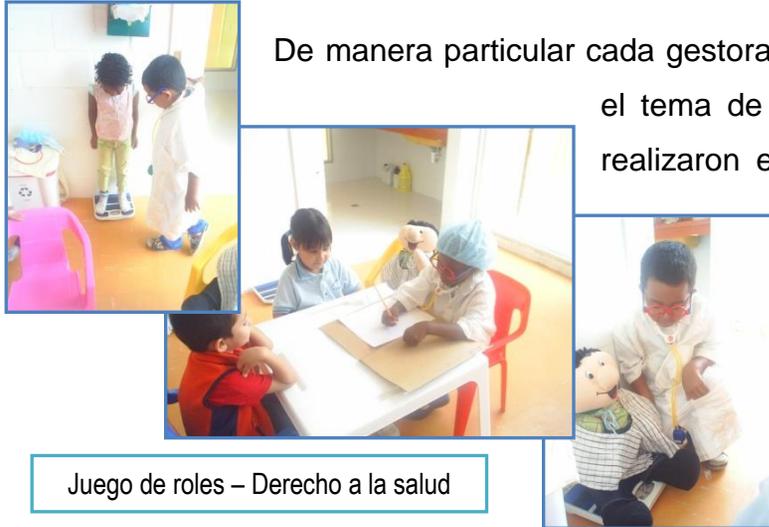


ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Aprendizaje de la canción Yo quiero del ICBF</p>		<p>Las gestoras educativas de una de las aulas del nivel de jardín, enseñaron a los niños y las niñas la canción yo quiero que utilizaba el ICBF en sus comerciales.</p>	<p>desarrolladas con Nacho Derecho, ya que algunos niños y niñas empezaron a solicitar su garantía diciendo cosas como: “no me grites, que en mi jardín no me gritan”, “no me pegues porque en el jardín me dicen que no me debes pegar”, lo cual refleja la interiorización e impacto que empezó a generar estas actividades en los niños y niñas como sujetos de derechos.</p> <p>Los niños y niñas entonaron la canción en los diferentes niveles del jardín y en sus hogares como una manera de pedir que</p>		

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
			<p>sus derechos sean garantizados.</p> <p>Los padres de familia comentaron en los talleres su asombro al escuchar esta canción por parte de sus hijos, manifestando la importancia que tiene para ellos la enseñanza de los derechos a sus hijos.</p>	Grabadora, CD	
Abordaje del derecho a la salud	Sala cuna, infancia temprana, pre jardín, jardín	Para el abordaje del derecho a la salud, en los diferentes niveles se utilizaron diferentes estrategias como juego simbólico y la presentación de videos y canciones en la ludoteca. De esta manera en el nivel de salacuna y caminantes, el derecho a la salud se trabajó a través de la canción del burro enfermo y el video de		Grabadora, CD, DVD	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Elaboración de diario</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre jardín, jardín.</p>	<p>Ricas Frutas de Alex Synteck y Plaza Sesamo. Los niños y niñas de los niveles pre jardín y jardín visualizaron el video de las muelitas aventureras.</p> <p>Para el registro de las actividades que se desarrollaron con el derecho a la salud, la auxiliar de enfermería y la ludotecaria diseñaron para cada nivel un “diario de la salud”</p>	<p>Las gestoras educativas describieron las actividades que desarrollaron en el abordaje al derecho a la salud y las experiencias de los niños y las niñas, lo cual permitió a todo el personal del jardín, el acceso a dicha información de manera rápida.</p>	<p>Cartulina, hojas de block, marcadores, colores, ega</p>	

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Vacuna contra el maltrato infantil</p>	<p>Sala cuna, infancia temprana, pre jardín, jardín.</p>	<p>En el cierre del abordaje del derecho a la salud, se realizó una actividad simbólica con las gestoras educativas y los padres de familia donde se vacunaron contra el maltrato infantil</p>	<p>De manera simbólica los padres de familia y las gestoras educativas aceptaron voluntariamente la vacuna contra el maltrato infantil, comprometiéndose de esta manera a ser garantes de uno de los derechos fundamentales de los niños y las niñas.</p>	<p>Leche condensada y jeringas</p>	



Juego de roles – Derecho a la salud

De manera particular cada gestora educativa diseñó diferentes estrategias pedagógicas para abordar el tema de los derechos, por ejemplo para el derecho a la alimentación se realizaron ensaladas de frutas y preparación de otros alimentos y juego de roles donde los niños y niñas se disfrazaron de doctoras y enfermeras y realizaron jornadas de salud entre ellos mismos para el abordaje del derecho a la salud, entre otros.

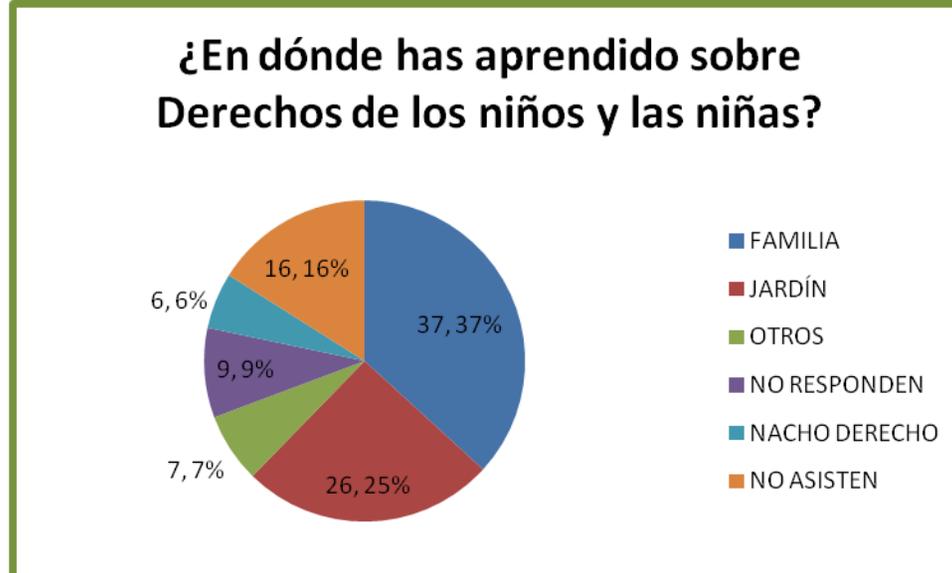
Por otra parte, el Jardín Social El Paraíso cuenta con dos espacios súper importantes como lo son la ludoteca y el club infantil. En estos espacios los niños y las niñas a través de actividades dirigidas por la ludotecaria, fortalecen su desarrollo psicomotor, dan despliegue a su imaginación, su fantasía y creatividad a través de la lectura de cuentos, visualización de videos y rondas infantiles; además refuerzan los aprendizajes que adquieren con las actividades diarias. En este sentido, Nacho Derecho también hizo parte de estos espacios acompañando a los niños y niñas en las siguientes actividades:

ACTIVIDAD	NIVEL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	IMPACTO	RECURSOS	EVIDENCIA
<p>Derecho a que me lean un cuento</p>	<p>Salacuna, infancia temprana, pre jardín, jardín</p>	<p>Dentro de la lectura de un cuento Nacho Derecho hizo parte de la actividad del día de la raza, realizando una canoa del pacifico donde él iba montado acompañado con música del pacifico, esto para ambientar el libro álbum <i>Jacinto y María José</i>.</p>	<p>Los niños y niñas reconocen el espacio de la ludoteca como un espacio de lectura libre y de diversión frente a los libros.</p> <p>Aprendieron las costumbres del pacifico y se montaron con Nacho Derecho en la canoa, para disfrutar de la celebración del día de la raza.</p> <p>En cuanto a los derechos, se invitó a los niños y las niñas para que con sus padres y sus familias compartan la alegría y la fantasía de leer cuentos, como una forma de generarle bienestar a los infantes y fortalecer los vínculos afectivos</p>	<p>Libros de la Biblioteca Infantil del jardín Social El Paraíso.</p> <p>Títulos como <i>Mi Papá</i> de Anthony Browne, <i>Cuentos de Rafael Pombo</i>, <i>Chigüiro</i> de Ivar Da Coll, <i>Sapo es Sapo</i> de Max Velthuijs y otros títulos.</p> <p>Construcción de una canoa y peces del pacifico.</p> <p>Música del Pacífico.</p> <p>Cuento <i>Jacinto y María José</i>.</p>	

<p>Jugando en el club infantil</p>	<p>Salacuna, infancia temprana, pre jardín, jardín</p>	<p>Nacho Derecho se convirtió en un compañero de Juego en el Club Infantil para todos los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso.</p> <p>En una de estas actividades se reforzó con los niños y niñas el derecho a la alimentación donde los infantes simulaban la preparación de alimentos saludables como colada, arroz, carne, pollo, entre otros.</p> <p>Así mismo, se reforzó el derecho a la salud, pues nacho Derecho se enferma en el club, lo cual invitó a los niños y niñas a velar por la salud del personaje.</p> <p>También viven el juego de Roles disfrazando a Nacho Derecho de Batman, de Marinero o vaquero dando una vuelta en el caballo de madera.</p>	<p>Aprenden a socializar con Nacho como si fuera otro compañero más del aula, lo cuidan y procura que él también consuma alimentos imaginarios preparados por ellos mismos.</p> <p>Nacho Derecho tiene derecho a un medico cuando se enferma; en esta actividad podemos visualizar la interiorización del derecho a la salud por parte de los niños y niñas haciendo ellos mismos de médicos y medicas para atender a nacho.</p>	<p>Platos, Ollas, estufa, cubiertos, vasos.</p> <p>Disfraces de diferentes personajes.</p> <p>Gafas de Doctor, instrumentos para tomar la presión imaginarios, jeringas y remedios imaginarios.</p>	<p>Nacho Derecho se disfraza de Batman</p> 
---	--	--	--	---	--

PREGUNTA No. 3 ¿En dónde has aprendido sobre los derechos de los niños y las niñas?

Para el desarrollo de esta pregunta investigativa algunas gestoras educativas especialmente de pre-jardín, se vieron en la necesidad de realizar actividades previas para facilitar la comprensión de la pregunta por parte de los niños y niñas, como por ejemplo hablar y realizar juegos de roles representando los diferentes espacios en los que ellos interactúan cotidianamente.



La gráfica presenta que la *familia* es para los niños y las niñas el principal núcleo donde han aprendido sobre sus derechos, haciendo referencia a personas como la mamá, el papá y los abuelos o mencionando con nombre propio algunos integrantes de su familia. De igual forma, resaltan el jardín donde la profesora es el personaje central de esta categoría.



Para las gestoras educativas fue inesperado encontrarse con que la familia es para los niños y las niñas el espacio donde más han aprendido sobre sus derechos, ya que durante el proyecto también se ha evidenciado que aunque la mayoría de los padres conocen sobre el tema, muchos de ellos no se los enseñan a sus hijos, pues tal como se evidencia en las respuestas de la pregunta No. 1, la mayoría de los niños relacionó el concepto *derecho* con cosas.

Por otra parte, aunque con un porcentaje bajo, algunos niños y niñas le otorgan a Nacho Derecho el aprendizaje sobre sus derechos, lo cual evidencia la comprensión por parte de ellos sobre la visita de Nacho Derecho al jardín.

En la categoría otros se encuentran las respuestas extrañas, divertidas o que no coinciden con lo que se les preguntaba, como por ejemplo “ponerse los zapatos al derecho”, “seguir derecho”, “obedecer como lo hace Nacho Derecho”, “el parque”, “la tienda”, entre otras.

PREGUNTA No. 4 ¿Quién crees que es el encargado de defender tus derechos?



Tal como lo presenta la gráfica, la mayoría de los niños y las niñas consideran que la familia y el jardín son las instituciones más importantes para la defensa de sus derechos. Estas respuestas posiblemente obedecen a las construcciones mentales que los niños y niñas han ido construyendo de estos entes a partir de su relación directa con los actores de cada institución, lo que escuchan, lo que observan y sobre todo, la satisfacción de sus necesidades básicas, pues son en estas instituciones donde se les brinda el alimento, lo llevan al médico o se realizan los respectivos seguimientos, tienen espacios de recreación y reciben afecto.



La Policía también se encuentra como responsable de la garantía de los derechos de los niños y las niñas para algunos infantes, sin embargo cuando hablaban de ella, la mayoría de los niños y niñas empezaban a contar historias que ellos habían presenciado sobre enfrentamientos con grupos de jóvenes del sector y donde ellos se habían sentido en riesgo, pues se escuchaban relatos como: “los policías matan a los niños”; por esta razón previamente la gestora educativa realizó una introducción sobre las funciones que cumple dicha institución.

Por otra parte, aunque con un porcentaje bajo los niños y niñas del nivel de jardín mencionaron al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, haciendo referencia a él como “las personas encargadas de darnos las galletas y la leche”.

En la categoría otros se encuentran respuestas como Papito Dios, el parque, la piscina, control de crecimiento y desarrollo, la amistad, entre otras.



JUGUEMOS: ¿CUÁNTO SABES?, ¿CUÁNTO HAS APRENDIDO?

Tal como se plantea en la cartilla *Nacho Derecho en la onda de la difusión*, el objetivo de este juego es facilitar y motivar el estudio, la comprensión y apropiación de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas, sin embargo para el desarrollo del mismo se utilizó una metodología diferente a la que allí se plantea, teniendo en cuenta las edades de los niños y buscando que fuera más lúdico y con mayor sentido para ellos.

De esta manera, las gestoras educativas de cada aula diseñaron y realizaron actividades buscando fortalecer en ellos a través de Nacho Derecho diferentes dimensiones de su desarrollo a nivel cognitivo, comunicativo y social. Entre las actividades se encuentra la búsqueda de imágenes al interior de las aulas relacionadas con los derechos, juegos de concentración donde los niños y niñas debían ir buscando las parejas (imágenes similares de derechos) y la caja de los tesoros, el cual consistió en la realización de un baúl con material reciclable y al interior de él mensajes alusivos a la Convención de los Derechos de los niños y las niñas con dulces.

Estos juegos además de facilitar la comprensión y apropiación de la Convención de los Derechos de los niños y niñas, permitieron evidenciar que la mayoría de los infantes,



Juego Concéntrese – Jardín



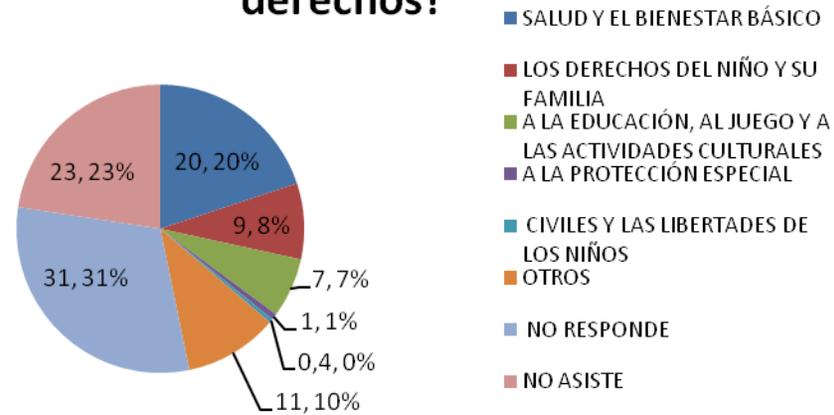
especialmente los de jardín, hablan de sus derechos de manera acertada y con mayor seguridad.

PREGUNTA No. 5 ¿Conoces a algún niño o niña que se le hubiese vulnerado alguno de sus derechos?

Antes de indagar con los niños y niñas sobre si conocían a alguien a quien se le hubiese vulnerado alguno de sus derechos, en algunas aulas, especialmente con los niños y niñas más pequeños, las gestoras educativas realizaron obras de teatro y títeres representando historias de personajes donde se les vulneraba sus derechos o experiencias de algunos de sus compañeros, pues la mayoría de los niños y niñas no comprendían aquello que se pretendía indagar.

Así mismo, en diferentes aulas la pregunta fue modificada haciendo énfasis en la vulneración de los derechos que ya se habían abordado, como por ejemplo: ¿conoces a algún niño o niña que no tenga una familia?, ¿conoces a algún niño o niña que esté enfermo y no lo lleven al médico?, etc.

¿Conoces a algún niño o niña que se le hubiese vulnerado alguno de sus derechos?



Entre los niños y niñas que manifestaron conocer a otro infante a quien se le hubiese vulnerado sus derechos, se encuentra que ha sido el derecho a la salud y en menor porcentaje a tener una familia.

Alrededor de esta pregunta, los niños y las niñas empezaron a contar sus propias experiencias o de personas cercanas a ellos, donde se hace evidente la vulneración de otros derechos. Estas experiencias se reflejaron en frases como: “mi mamá me pega”, “un niño de una carreta”, “mi papá le pegó a mi mamá”, “mi papá me respeta”, “mi hermana me pega y hay días que no me sirve la comida”.



El desarrollo de esta pregunta les implicó a los niños y las niñas trascender la verbalización de sus derechos y proyectar en otro aquello que han aprendido, logrando de esta manera afianzar dichos conocimientos a partir de experiencias cotidianas o situaciones que se evidencian en el sector en el que viven.

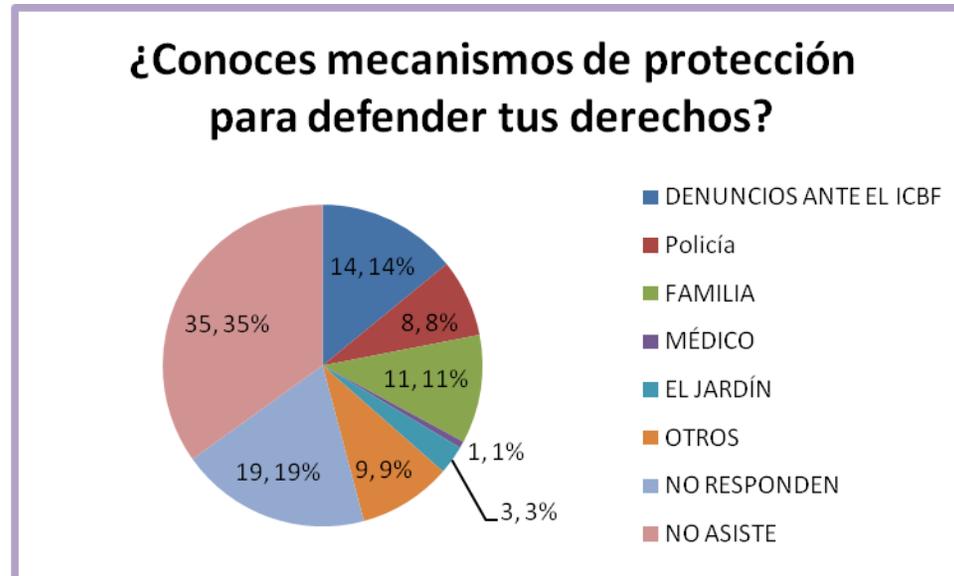
La apropiación que los niños y niñas del Jardín Social han tenido sobre sus derechos, también se ha hecho visible en sus hogares, pues algunos padres de familia han comentado que sus hijos han empezado a solicitar la garantía de éstos permanentemente, especialmente cuando utilizan pautas de crianza inadecuadas como el grito y el castigo físico con frases como “no me grites”, “no me pegues que a los niños no nos pueden maltratar”, lo cual ha influido de manera positiva para evitar dichos castigos, ya que los padres sienten la necesidad de regular sus actos.

De igual forma, aunque los padres de familia validan la importancia de trabajar con los niños y niñas el tema de sus derechos como parte de su proceso de formación, también consideran que es necesario ahondar con ellos el tema de sus deberes, lo cual resulta ser indispensable para la formación de sujetos sociales, responsables consigo mismos, con los demás y su medio.

Continuando con lo encontrado en la pregunta No. 5, un alto porcentaje de los niños y niñas *no responde*, con lo cual podría suponerse que no conocen experiencias de pares a quienes se les hubiese vulnerado sus derechos.

PREGUNTA No. 6 ¿Conoces mecanismos de protección para defender tus derechos?

Para indagar con los niños y las niñas sobre los mecanismos de protección para defender sus derechos, las gestoras educativas transformaron la pregunta, indagando de la siguiente manera: ¿Conoces a donde debes ir cuando no te respetan tus derechos?, ¿Conoces a donde ir cuando te maltraten, no te den comida, te pongan a trabajar o no te cuiden cuando estás enfermo?





Tal como se observa en la gráfica, entre los niños y niñas que dieron respuesta se encuentra que la mayoría hace referencia al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como institución protectora de los derechos de los niños. En esta fase del proyecto se hace evidente los resultados del proceso que se desarrolló con los niños y las niñas del Jardín Social El Paraíso, pues de manera puntual, el ICBF quien era concebido como las personas encargadas de suministrarles la leche y las galletas, ahora es para la mayoría de los infantes la institución protectora y garante de sus derechos

La historia de Nacho Derecho jugó un papel fundamental para que los niños y niñas transformaran sus percepciones o conocieran acerca de esta institución, pues fue ésta quien acogió y posibilitó el encuentro de Nacho Derecho con su familia.

Por otra parte, se encuentra que la familia es para algunos niños y niñas un ente importante y protector de sus derechos, especialmente la madre, ya que la mayoría de los infantes comentaba: “le digo a mi mamá”. Esto posiblemente por ser esta persona quien generalmente vela por el bienestar de los niños y niñas, es la persona que comparte con ellos y con quien se crea el apego y se establecen los vínculos afectivos, concibiéndola como la persona que los contiene y los protege. Así mismo, cabe mencionar que la mayoría de madres de familia del sector, son madres cabezas de hogar, por lo tanto son ellas quienes están al frente del cubrimiento de las necesidades de sus hijos.

En cuanto a la Policía como mecanismo de defensa de los derechos de los niños y las niñas también se evidencia, aunque de manera mínima, una transformación en la percepción de algunos infantes, ya que pese a que la consideraban como encargada de defender sus derechos (pregunta No.4), también se referían a ella como institución vulneradora de los mismos por las experiencias trágicas que han vivido en su barrio.



De igual forma, algunos niños y niñas manifiestan que acudirían al jardín cuando se vulneren sus derechos, siendo la profesora el agente que posibilita la garantía de los mismos, pues los niños y las niñas decían: “le digo a mi profe”; esto posiblemente por los vínculos afectivos que los niños y las niñas establecen con las gestoras educativas, además porque es evidente para ellos que en este lugar se les garantiza sus derechos, se sienten protegidos, acogidos y además escuchados y atendidos.

Estas respuestas de los niños y las niñas podrían relacionarse con algunas de las denuncias que hacen en el jardín, especialmente cuando son castigados físicamente, pues los infantes cuentan sus historias y los responsables de los mismos. Generalmente, estas situaciones son reportadas por las gestoras educativas a la psicóloga de la institución para realizar procesos de sensibilización con los padres de familia frente a las consecuencias de este tipo de pautas de crianza.

Finalmente, hay un alto porcentaje de los niños y niñas que no asisten al jardín en el momento de realizar la pregunta, posiblemente por la época de invierno que se vive en los últimos días.

OTRAS ACTIVIDADES CON NACHO DERECHO...



Los niños y las niñas elaboraron portarretratos con Nacho Derecho



Nacho Derecho en la ambientación de las aulas



Los niños y las niñas afianzan su motricidad fina trabajando con Nacho Derecho



NACHO DERECHO NOS ACOMPAÑÓ EN EL FESTIVAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

El día 20 de noviembre de 2010 en las instalaciones del Centro Administrativo Municipal (CAM), se llevó a cabo el primer festival para la primera infancia liderado por la Mesa Municipal para la Primera Infancia de la ciudad de Cali, la cual está conformada por 55 instituciones de carácter público y privado que trabajan con esta población.

El festival tuvo como objetivo hacer un llamado a la ciudadanía a pensar en la creación de espacios lúdicos y de oferta cultural para los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, pues como sujetos de derecho requieren y demandan espacios que posibiliten su participación y que aporten a su desarrollo.

Por esta razón se pensó en un espacio donde los niños y niñas en compañía de sus padres, pudieran encontrar estaciones cargadas de experiencias significativas para ellos, espacios para jugar, imaginar, reír, cantar, leer y aprender alrededor de aspectos como el arte, la literatura, el cuerpo y la naturaleza.



Los niños y niñas del festival conocen la historia de Nacho Derecho y la Convención de los derechos

Fue así como el Jardín Social El Paraíso apoyó este magnífico evento con dos estaciones temáticas, una de ellas con Nacho Derecho como una posibilidad de entregarles a los niños y niñas de la ciudad de Santiago de Cali, el reconocimiento de sus derechos y la posibilidad que surge de ello de velar para que efectivamente le sean garantizados.

Así pues trasladamos algunas estrategias utilizadas con los niños y niñas del Jardín Social El Paraíso como la historia de Nacho Derecho y la convención de los

derechos de los niños y niñas a través de los frisos. Durante esta actividad los niños y las niñas se mostraron atentos y participativos, despertando en ellos diferentes explicaciones frente al desplazamiento de Nacho Derecho, al igual que comentarios como: “tengo derecho a comer”, “yo vivo con mi papá y mi mamá y soy muy feliz, y me aman”.

En cuanto a los juegos desarrollados como el concétrese y los rompecabezas de Nacho Derecho, éstos tuvieron una gran acogida por parte de los niños, niñas y padres de familia, pues a través de un espacio lúdico conocían acerca de sus derechos y la responsabilidad que como adultos tienen en la garantía de los mismos.

De manera general, se considera que fue positiva la presencia de la estación Nacho Derecho en el festival para la primera infancia, pues además de generar en los participantes un espacio de aprendizaje, sonrisas, abrazos y atracción hacia Nacho Derecho; fue una gran oportunidad para abrir un camino y generar inquietudes en los niños y niñas de la primera infancia sobre el reconocimiento y apropiación de sus derechos.



Armando rompecabezas con Nacho Derecho



NACHO DERECHO Y LOS NIÑOS Y NIÑAS DE SALA CUNA Y CAMINANTES

Tal como se evidenció anteriormente en la descripción de las actividades realizadas en el proyecto de Nacho Derecho, los niños y niñas de sala cuna y caminantes, hicieron parte de esta onda en actividades como la ambientación de los espacios y anticipación de la llegada de un nuevo personaje al Jardín Social El Paraíso, la elaboración del rincón, la llegada de Nacho Derecho, la elaboración de los símbolos representativos de los derechos, la elaboración de mural sobre la convención de los derechos de los niños y las niñas, el abordaje del derecho a la salud, la vacunación contra el maltrato y los juegos del club infantil.

Adicionalmente las gestoras educativas vincularon a los padres de familia en la onda de los derechos indagando con ellos sobre los conocimientos que tenían del tema. Para ello se enviaron las preguntas en los cuadernos viajeros de los niños y las niñas invitándolos a responder de la misma forma. Aunque no se contó con la participación de todos los padres de familia, muchos de ellos respondieron de manera positiva a la invitación.

Al indagar sobre lo que significan los derechos, aunque se encontró que la mayoría de los padres manifiestan que son normas o pautas de obligatorio cumplimiento, un alto número comentó no conocer su definición. No obstante, al solicitar que mencionaran los derechos de los niños y niñas, fácilmente se refirieron a ellos mencionando el derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la recreación, derecho a la alimentación, derecho a la familia, derecho a la vivienda y derecho a la vida.

De igual forma, se indagó con los padres de familia sobre las instituciones donde han aprendido o escuchado acerca de los derechos de los niños y las niñas, encontrándose que es a través del jardín y los medios de comunicación donde han accedido a esta información.

Finalmente, se investigó con los padres de familia sobre los entes encargados de defender los derechos de los niños y las niñas, siendo para ellos la familia el mayor responsable de la garantía y defensa de estos derechos.

Al finalizar este proceso con los padres, las gestoras educativas los invitaron al jardín para compartir un espacio donde pudieran aprender o reforzar sus conocimientos sobre la Convención de los derechos de los niños y las niñas, además sensibilizarlos frente a la responsabilidad que tienen como agentes garantes de los mismos.



Los padres de familia de sala cuna y caminantes aprenden jugando

En este espacio desarrollaron el juego “la escalera”, el cual consiste en avanzar una ruta y responder algunas preguntas o cumplir con diferentes penitencias que el líder del juego establece de acuerdo con la casilla a la que llegue cada grupo jugador.

Al finalizar la actividad, los padres de familia manifestaron su agrado por participar de este tipo de dinámicas, reconociendo la importancia de conocer acerca de los derechos de sus hijos e hijas y sobre todo, la responsabilidad de cada uno de ellos frente al bienestar de los infantes.



LA ONDA CONTINÚA...

😊 NACHO DERECHO EN LA ENTREGA PEDAGÓGICA Y CLAUSURA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL DE JARDÍN

El proyecto Nacho Derecho se convirtió en un espacio educativo significativo para los niños y las niñas del Jardín Social El Paraíso, en tanto que trascendió el objetivo de indagar sobre sus percepciones o conocimientos sobre el tema de los derechos y se les ofreció espacios estructurados para el aprendizaje de los mismos, espacios retadores y generadores de múltiples experiencias, las cuales les posibilita en su momento desarrollar formas de pensamiento avanzado y maneras alternas de relacionarse con su medio.

Sin embargo como todo proceso, **es necesario** que los niños y las niñas tengan la posibilidad de continuar explorando y aprendiendo acerca de sus derechos, pues en la medida en que realmente éstos sean apropiados por los infantes y se visibilicen como sujetos de derechos, tendremos la seguridad que ellos mismos defenderán su garantía, generando de esta manera movilizaciones y transformaciones en las personas que los rodean.

Por esta razón, Nacho Derecho acompañará a los niños y niñas del nivel de jardín en su transición hacia el colegio como una posibilidad de mostrar a otras instituciones y agentes educativas, el recorrido que ellos han avanzado en la onda de los derechos y la necesidad e importancia de hacer crecer esta onda cada vez mas. Además Nacho Derecho se convirtió



para los niños y niñas en un personaje súper importante, al cual cargaron de mucho afecto por las buenas experiencias que compartieron juntos.

😊 **NACHO DERECHO PODRÍA HACER PARTE DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CAJA DE COMPENSACIÓN COMFANDI**

Por los grandes aportes que este proyecto trajo a los niños y niñas en su formación como sujetos de derechos y todas las posibilidades que trae consigo, existe la posibilidad de socializar dicha propuesta con las diferentes instituciones educativas de la Caja de Compensación para que ésta sea incorporada dentro de los proyectos pedagógicos.

Y PARA CONCLUIR

- ☺ Nacho Derecho aportó de manera significativa para que los niños y las niñas del Jardín Social El Paraíso aprendieran sobre sus derechos, los mecanismos de defensa y las entidades encargadas de su garantía.
- ☺ Algunos de los niños y las niñas del Jardín Social El Paraíso reorganizaron sus conceptos o percepciones acerca de la Policía y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como agentes protectores y garantes de sus derechos.
- ☺ Las familias de los niños y las niñas se involucraron de manera activa en el desarrollo del proyecto, brindando sus aportes y expresando agrado por el impacto que tuvo Nacho Derecho y el proyecto en sus hijos e hijas.
- ☺ Con el proyecto Nacho Derecho apoyamos un proceso para transformar las condiciones de vida de los niños y las niñas, para evitar que éstos sean víctimas de maltratos, engaños, discriminaciones o injusticias, empoderándolos como sujetos de derechos.
- ☺ A través de Nacho Derecho se desarrollaron y se fortalecieron en los niños y las niñas diferentes competencias en su proceso de desarrollo.



- ☺ Es necesario que se continúen incentivando proyectos investigativos con los niños y niñas desde la primera infancia, sin embargo es indispensable que las entidades líderes de los proyectos, brinden lineamientos claros y acordes con las edades de los niños para el desarrollo de los mismos.



ANEXOS

ELABORACIÓN DEL FRISO SOBRE LA HISTORIA DE NACHO DERECHO LA MALA HORA DE NACHO

Elaboró: Elizabeth Valencia (gestora educativa)

Katherine Montealegre (gestora educativa)



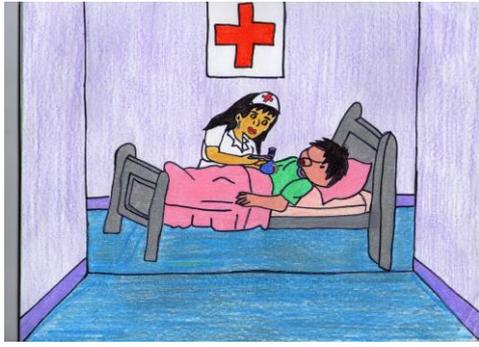


ELABORACIÓN DEL FRISO SOBRE LA HISTORIA DE NACHO DERECHO LA MALA HORA DE NACHO

Elaboró: Elizabeth Valencia (gestora educativa)

Katherine Montealegre (gestora educativa)

	
	
<p>Constitución de la Convención de los derechos de los niños y las niñas</p>	
	

<p>Derecho a la alimentación</p>	<p>Derecho a la educación</p>
	
<p>Derecho a tener una familia</p>	<p>Derecho a una nacionalidad</p>
	
<p>Derecho a la recreación</p>	<p>Derecho al buen trato</p>
	
<p>Derecho a ser escuchado</p>	<p>Derecho a la salud</p>

HOGAR INFANTIL EL AMPARO DE LOS NIÑOS

PROYECTO DE ONDAS COLCIENCIAS VALLE DEL CAUCA AÑO 2010

CAPITULO III

FINALIZACIÓN DEL PROYECTO DE NACHO DERECHO

En el Hogar Infantil Nacho Derecho se ha estado trabajando en las actividades diarias, como en el mes de octubre y noviembre se están trabajando las profesiones, día de la Independencia, el tema Compartiendo con el adulto mayor, Día de la Paz Mundial y la Gran Fiesta de la Fantasía, que se han hilado con el Proyecto de Nacho derecho. Ya que se ha caracterizado por dar lugar al aprendizaje a partir de una situación problemática que surge desde la cotidianidad, con el propósito de investigar un tema de interés y obtener mediante ese interés de los niños y niñas aprendizajes significativos del proyecto de Nacho Derecho en las actividades diarias del Hogar, posibilitando y respetando los intereses y particularidades del pensamiento de los niños y niñas.





FIESTA DE LA LECTURA MI AMIGO NACHO

En esta actividad quisimos resaltar la importancia que ha tenido Nacho Derecho en nuestro Hogar Infantil, el propósito como tal fue que los niños y niñas recocieran e identificaran a Nacho Derecho como un amigo que nos puede ayudar en el momento que mas lo necesitemos, esto surgió, por las frecuentes peleías que algunos niños tenían en el hogar, y cada que se peleaban entre compañeros Cristian Palta le decía que Nacho Derecho se iba a poner muy triste ya que el no le gustaban las peleas, que a el solo le gustaba que los niños y niñas fueran amigos y se respetasen. Entonces con las maestras Jardineras decidimos realizar la Fiesta de la Lectura en base de esta pequeña problemática, con el fin de que todos los niños y niñas reconozcan a Nacho como un Gran amigo, y si tiene algún problema se lo pueden contar a él o las maestras. Esta actividad se desarrollo en el patio donde las maestras Jardineras realizaron una obra de teatro “Los tres cerditos y el Lobo Bueno” Al finalizar la actividad Nacho en títere apareció y les recordó que a el que gusta que los niños se quieran, y les dejo como regalitos unos collares con la cara de Nacho Derecho Feliz; todos los niños y niñas salieron muy contentos para sus casas con el collar que su Amigo Nacho le había regalado.

Collares elaborados por las maestras jardineras para los niños y niñas, con motivo de la celebración del Amor y la Amistad.



Collares elaborados por las maestras jardineras para los niños y niñas, con motivo de la celebración del Amor y la Amistad.



MES MUNDIAL DE PAZ

Durante todo el mes de septiembre se realizaron actividades alusivas a la paz mundial de nuestras familias, donde nuestro objetivo fue el de vincular a toda la comunidad en general, donde se realizo la vacuna contra la ira y el maltrato infantil, en esta actividad los niños y Nacho fueron participes en la vacunación de los padres de familia, también se realizo un concurso de carteleras alusivas a la paz, donde Nacho Derecho estuvo en todas las programaciones como es de costumbre en las actividades planeadas por el Hogar Infantil,





Cartelera elaborada por los padres de familia para el concurso de cartelera



DIARIO DE NACHO

En la primera semana del mes de octubre trabajamos la profesión de los Policías, donde investigamos, indagamos por medio de, juegos lúdicos y recreativos, láminas, cuentos, y los padres de familia.

Contamos con la visita de un policía donde los niños y niñas estuvieron muy participativos y abiertos en preguntar al señor policía acerca de su quehacer, favoreciendo comportamientos autónomos, el de tomar iniciativas, donde se les propuso indagar, investigar y preguntar.

Unas de las preguntas mas frecuentes en los niños y niñas fueron:

¿Señor policía usted ha ayudado a los niños?

¿Por qué persiguen a los ladrones?

¿Cómo hacen para ayudar a los niños y niñas? Etc.

Donde el señor policía estuvo muy atento a las preguntas de los niños y niñas, además les dio muchas recomendaciones, como los policías son entidades del

Estado que garantizan los derechos de los niños, en el momento de concluir el niño Nicolás Romero le pregunta al policía con mucha curiosidad ¿que si alguien le esta haciendo algo muy malo a los niños o niñas ellos les pueden ayudar?, ya que cerca de su casa hay una inspección de policía, y además le dice Josselin que ellos tienen un amigo muy especial que le ayuda a todos los niños y ese amigo es

Nacho Derecho.



TEMA: LAS PROFESIONES

EL MÉDICO

Estas actividades se realizaron con el fin de que los niños y niñas con reconocieran e identificaran la entidad de la Salud ya que esta garantiza los Derechos de los niños, durante las jornadas pedagógicas ofrecimos y propusimos actividades lúdicas recreativas, como show de títeres "Nacho Derecho médico", y juegos de roles, donde algunos niños eran policías, otros médicos y otros eran enfermos o maltratados, en esta actividad observamos que los niños y niñas tienen bien claro el espíritu de colaboración hacia los demás y que derechos pueden ser vulnerados y quien se los puede hacer respetar, no dejando atrás los deberes que son tan importantes para sus procesos de formación. En la parte de investigación, los niños y niñas interactuaron por medio de láminas, videos y preguntas generadoras abiertas, donde cada uno se sintió tan importante ya que se expresaron espontanea y libremente. Unas de las situaciones mas especiales que se generaron en el aula fue la que un compañero estaba enfermo, entonces la conclusión de algunos amigos fue que nuestro amigo Julián debía de ir al médico junto con su mamá ya que son personas que nos pueden curar y ayudar, al preguntarle como había aprendido eso me contesto muy convencido de Nacho Derecho le había enseñado; lo que significa que en cada actividad realizada por el Hogar infantil los niños y niñas adquieren un aprendizaje significativo acerca de sus derechos y sus deberes, de una forma lúdica y dinámica.



Compartiendo con el adulto mayor” estas actividades las hemos realizamos con algunas abuelas de la comunidad, donde por medio de un show de títeres Nacho Derecho niño les contó y les recordó la historia de sus padres, y que además todos los niños y niñas tienen derecho a tener una familia, a que los cuiden y les den mucho amor, en ese momento Alison Posada se levanta y me pregunta que si alguna familia no le da amor a los niños los policías pueden ayudar a los niños y niñas para que los amen mucha en sus casas, lo que nos demuestra que cada actividad pedagógica que se realiza en el Hogar Infantil tiene su propósito intencionado de enseñarle a los niños acerca de sus Derechos y deberes como parte esencial en sus vidas.

Durante esta semana se compartió con las abuelas juegos, canciones, rondas

tradicionales y experiencias, donde todos los niños participaron con gran alegría y entusiasmo de las actividades propuestas.

Otra actividad que se realizo con los padres de familia y niños fue el de recoger un mercado para varias familias económicamente mal; observamos que en esta

activad los niños fueron los impulsores con sus familias, ya que muchos padres nos contaban que los niños les decían que llevaran algo de mercado para un niño o niña que no tenia nada que comer, y que además Nacho Derecho dice que

todos los niños tienen derecho a una alimentación sana, lo que se quiso trabajar con los niños en esta actividad fue la de concientizarlos en ayudar a los mas

necesitados, afortunadamente hemos contado con el gran interés de los niños,

niñas y padres de familia para esta actividad que fue todo un éxito gracias al

impulso que Nacho Derecho desarrollo en los niños y niñas del Hogar infantil.





FIESTA DE LA FANTASÍA - 28 de octubre 2010

Al iniciar la jornada pedagógica los niños y niñas llegaron muy contentos, ya que realizaríamos la Fiesta de la Fantasía, donde cada uno llegó disfrazado, algunos representando las entidades que garantizan los derechos de los niños y niñas y muy motivados puesto que nuestro amigo Nacho vendría a compartir esta día tan especial con ellos.

Durante la actividad realizada los niños y niñas disfrutaron un show de títeres, donde en un momento Nacho apareció de sorpresa en la función, ayudando a un títere niño que estaba muy triste porque se encontraba muy solo, observando la felicidad y la alegría de los niños y niñas al ver a su amigo Nacho, donde Estefanía muy preocupada le sugirió a Nacho que lo ayudara a ese niño, generando así contextos de interacción durante la fiesta, Nacho disfrazado de médico, cocinero y Colombiano les recordó lo importante que es cuidar y ayudar a los demás, en especial a los niños o niñas que se encuentran en dificultades o problemas.









CONCLUSIÓN DE NACHO DERECHO

El proyecto de Nacho derecho nos ha brindado como maestras jardineras las suficientes herramientas para crear en las actividades diarias, de cómo enseñarle a los niños y niñas acerca de los derechos y deberes y que son realmente importantes para la familia y sociedad en general.

Cuando Nacho Derecho llegó al Hogar Infantil el Amparo de los Niños, desde ese momento comienza a enriquecer nuestro quehacer pedagógico como maestras jardineras, ya que con este proyecto de investigación nos ha ofrecido diferentes herramientas metodológicas y lúdicas dentro del hogar infantil que han servido para fomentar en los niños y niñas el conocimiento de los derechos y deberes de los niños.

Este proyecto de investigación de Nacho Derecho ha permitido que los niños y niñas, maestras jardineras y comunidad educativa en general, seamos constructores de los conocimientos a partir de los conceptos que se han formado en nuestra cotidianidad; es en las relaciones con los otros y con el entorno que se van forjando situaciones que permiten un desarrollo de diferentes procesos y competencias afines a la edad de cada niño.

Para que este trabajo del Proyecto sea verdaderamente significativo es necesario que el tema de los Derechos y deberes fuera acorde a la edad y a los intereses de los niños y niñas. Teniendo en cuenta esta afirmación se propone un trabajo metodológico donde se de respuesta a las inquietudes de los niños y niñas a partir de actividades lúdicas y recreativas de la población educativa del Amparo de los Niños, para así generar habilidades sociales que necesita los niños y niñas para lograr aprendizajes significativos en el proceso enseñanza – aprendizaje.

MIL GRACIAS.... Al Proyecto de Ondas “Nacho Derecho” En nombre de todos los niños y niñas del Hogar Infantil el Amparo de los niños